

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA CONSTRUCTION ET LA PERTE DU PROJET VOCATIONNEL :
DU REFUS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES EN PSYCHOLOGIE

THÈSE
PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (PH. D.)

PAR
CLAIRE LAHURE

SEPTEMBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, je tiens à remercier chaleureusement mon directeur de thèse, Monsieur Bernard Rivière, pour m'avoir fait confiance et donné la chance de donner vie à ma propre vocation. Je le remercie également pour son support continu à travers les années, sa disponibilité et sa capacité à répondre rapidement à mes demandes, ses encouragements chaleureux et son enthousiasme, toujours renouvelé, face à ce projet.

Je remercie également les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer cette thèse. Je remercie en premier lieu Monsieur Pierre Plante, notamment pour ses commentaires encourageants envers ce travail au plan méthodologique à l'occasion du cours-atelier de recherche qualitative. Je remercie également Monsieur Marc-Simon Drouin pour ses commentaires très constructifs à l'occasion de la rédaction du projet de recherche, ainsi que pour l'ensemble de ses encouragements durant mes études doctorales. Je remercie finalement Monsieur Pierre Paillé d'avoir accepté de faire partie de ce comité et, surtout, d'avoir été une source d'inspiration majeure au plan de la méthodologie.

Je remercie de tout mon cœur mon conjoint, Pedro Herrera, pour son soutien continu, sa confiance en moi, sa patience et ses commentaires très constructifs, notamment pour la préparation du congrès de l'ACFAS. Je le remercie également pour m'avoir souvent partagé son admiration face à mon travail, un dimanche matin ou un jeudi soir, alors que j'accomplissais l'un de ces nombreux petits efforts qui, mis bout à bout, ont fini par permettre de mettre un point final à ce travail. De plus, je le

remercie pour son adhésion totale à mon projet d'études doctorales et sa profonde compréhension des enjeux propres à un tel projet, y compris les conséquences sur notre vie à deux. Je tiens également à le remercier pour son support matériel, pour m'avoir fourni un cocon à l'abri duquel les conditions de travail idéales étaient réunies, des conditions qui ont permis que ce projet soit réalisé dans des délais raisonnables.

Je tiens également à remercier mes parents pour m'avoir encouragée dans cette voie et partagé leur fierté. Je remercie tout particulièrement mon père pour m'avoir soutenue financièrement durant mes années d'internat, des internats non rémunérés dans le système de santé publique.

Je tiens par ailleurs à remercier tout particulièrement Madame Reine-Marie Bergeron, qui a été la première à croire en moi et en mes capacités à compléter des études de niveau doctoral. Je la remercie d'avoir su me donner l'impulsion nécessaire à la mise en route de ce projet.

Je remercie chaleureusement Anthony Bourgeault, Geneviève Collins, Sophie D'Errico, Stéphanie Meloche, Marilyne Savard et Sébastien Tremblay de m'avoir aidée pour le recrutement des participants. Je remercie également Samuel Rigaux et Jorge Peirano pour leur aide graphique.

Finalement, je ne saurais dire combien je demeure reconnaissante envers l'ensemble des participants à la recherche, sans lesquels cette thèse n'aurait pu voir le jour. Je les remercie pour leur générosité, tant au niveau de leurs témoignages, d'une richesse souvent extraordinaire, que pour leur implication dans le projet. En effet, c'est en grande partie grâce à eux que j'entrevois, enfin, de terminer mes études.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE

xi

CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL	1
I. PROBLÉMATIQUE	1
II. CONTEXTE THÉORIQUE	7
Introduction	7
1. Du destin à la destinée	7
2. Le projet : une philosophie de vie	10
2.1 <i>L'être-au-monde</i>	10
2.2 <i>La quête de sens</i>	11
2.3 <i>L'absence de sens</i>	13
2.4 <i>La tendance actualisante</i>	14
2.5 <i>La dictature de la réalisation de soi</i>	16
3. La vocation	18
3.1 <i>De l'appel au projet de vie</i>	18
3.2 <i>La vocation : une expression de soi</i>	20
3.2.1 Le self, le concept de soi et l'identité	21
3.2.2 Aspect développemental	25
3.2.3 Les rôles sociaux	28
3.2.4 La vocation : une expression du vrai self	29
3.3 <i>La vocation : un moteur</i>	31
3.3.1 Un futur désirable	32
3.3.2 Des objectifs difficiles et significatifs	34
3.3.3 Un modèle motivationnel de la vocation	36
3.4 <i>La vocation : une expression du génie personnel</i>	39
3.4.1 Du génie personnel	39
3.4.2 Du narcissisme	41
3.4.3 Le projet vocationnel	47
3.5 <i>Les théories du développement de carrière</i>	50
3.5.1 La personnalité au cœur de la carrière	50
3.5.2 Approche psychanalytique du développement de carrière	52
3.5.3 Perspective phénoménologique et développementale	54
3.5.4 Perspective cognitive et développementale	56

4. Une vocation singulière : devenir psychologue	58
4.1 <i>L'héritier du shamanisme</i>	58
4.2 <i>Psychologue : un métier attrayant</i>	61
4.3 <i>Les motivations internes à devenir psychologue</i>	63
4.3.1 Être appelé	63
4.3.2 L'enfance du psychologue	65
4.3.3 Désir de réparation	67
4.4 <i>Caractéristiques des psychologues</i>	68
4.5 <i>De la formation et de la sélection des futurs psychologues</i>	70
5. La perte du projet vocationnel	73
5.1 <i>La détresse vocationnelle</i>	73
5.2 <i>La phase initiale : le choc</i>	75
5.2.1 La crise	76
5.2.2 L'épreuve de réalité	78
5.3 <i>La phase centrale : la dépression</i>	78
5.4 <i>La fin du deuil : la renaissance</i>	81
Conclusion	82

CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE 84

I. OBJECTIFS DE RECHERCHE 85

II. THÉORIE DE LA MÉTHODE 86

1. Le paradigme constructiviste	86
2. La phénoménologie	88
3. Une méthode phénoménologique scientifique en sciences humaines	92
4. Les catégories conceptualisantes	94

III. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 97

1. Les sujets	97
2. Déontologie	100
3. Instrument de collecte des données	101
4. Procédure de collecte des données	105
5. Analyse des données	107
5.1 <i>Transcription du verbatim</i>	107
5.2 <i>Première lecture du verbatim</i>	108
5.3 <i>Délimitation des unités de signification</i>	109
5.4 <i>Réflexion sur les unités de signification</i>	110
5.5 <i>Ébauche de la structure essentielle</i>	113
5.6 <i>Analyse du corpus des données</i>	116
5.7 <i>Organisation logique des données</i>	116
5.8 <i>Catégorisation</i>	117
5.9 <i>Synthèse générale des données</i>	122

6. Balises pour la validité de la recherche	125
6.1 <i>Validité interne de la recherche</i>	125
6.2 <i>Validité externe de la recherche</i>	127
 CHAPITRE III : RÉSULTATS	 129
I. PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS	129
1. Stéphane	129
2. Samira	130
3. Beverlie	130
4. Janelle	131
5. Annabelle	131
6. Michèle	132
7. Pascale	132
8. Constance	133
9. Justin	133
10. Nadine	134
11. Craig	134
12. Saskia	135
13. François	135
14. Kylie	136
 II. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	 137
A. LE PROJET VOCATIONNEL	137
1. Esquisse du projet vocationnel	137
1.1 <i>Les racines de la vocation</i>	137
1.2 <i>Des expériences d'entraide précoces</i>	139
1.3 <i>Projection dans le métier de psychologue</i>	142
1.4 <i>Influence des figures significatives</i>	144
2. Construction de l'édifice vocationnel	148
2.1 <i>Au Cégep</i>	148
2.2 <i>Au baccalauréat en psychologie</i>	150
2.3 <i>Sur le terrain</i>	153
2.4 <i>Les critères d'admission aux études supérieures</i>	155
2.5 <i>Perception des études supérieures en psychologie</i>	159
2.6 <i>Les pairs</i>	161
3. Candidature aux études supérieures en psychologie	164
3.1 <i>Les démarches concrètes</i>	164
3.2 <i>Aléas dans les démarches</i>	168
3.3 <i>Vocation et image de soi professionnelle</i>	171
3.4 <i>État d'esprit envers la candidature</i>	174
3.5 <i>Les professeurs et l'institution universitaire</i>	180

B. LA CRISE VOCATIONNELLE	185
4. Le refus	185
4.1 <i>L'attente</i>	185
4.2 <i>L'annonce</i>	187
4.3 <i>La blessure narcissique</i>	192
4.4 <i>Ébranlement de la vocation</i>	194
5. Le refus et les figures significatives	197
5.1 <i>L'entourage</i>	197
5.2 <i>Les pairs</i>	201
5.3 <i>Les professeurs et l'institution universitaire</i>	204
6. Le deuil du refus	209
6.1 <i>Explications au refus</i>	209
6.2 <i>Critiques des processus de sélection</i>	211
6.3 <i>Acceptation</i>	214
6.4 <i>Issue de la crise vocationnelle</i>	218
7. Reconstruction en psychologie	220
7.1 <i>Persévérer en psychologie</i>	220
7.2 <i>Les pairs et les professeurs</i>	223
7.3 <i>Adaptation</i>	225
7.4 <i>Héritage</i>	227
8. Relance de la candidature	229
8.1 <i>Les démarches concrètes</i>	229
8.2 <i>Aléas dans les démarches</i>	231
8.3 <i>État d'esprit envers la nouvelle candidature</i>	232
9. Répétition du refus	235
9.1 <i>L'annonce</i>	235
9.2 <i>Deuil du deuxième refus</i>	238
C. LE DEUIL DU PROJET VOCATIONNEL EN PSYCHOLOGIE	242
10. Reconstruction	242
10.1 <i>Réparation</i>	242
10.2 <i>Le noyau central</i>	244
10.3 <i>Adaptation</i>	247
10.4 <i>Aléas du deuil</i>	252
10.5 <i>Héritage</i>	257
 CHAPITRE IV : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	 259
A. LE PROJET VOCATIONNEL	259
1. Esquisse du projet vocationnel	259
1.1 <i>Les racines de la vocation</i>	260
1.2 <i>Des expériences d'entraide précoces</i>	262
1.3 <i>Projection dans le métier de psychologue</i>	265

1.4 <i>Influence des figures significatives</i>	266
2. Construction de l'édifice vocationnel	270
2.1 <i>Au Cégep</i>	270
2.2 <i>Au baccalauréat en psychologie</i>	272
2.3 <i>Sur le terrain</i>	275
2.4 <i>Les critères d'admission aux études supérieures</i>	278
2.5 <i>Perception des études supérieures en psychologie</i>	282
2.6 <i>Les pairs</i>	283
3. Candidature aux études supérieures en psychologie	286
3.1 <i>Les démarches concrètes</i>	286
3.2 <i>Aléas dans les démarches</i>	288
3.3 <i>Vocation et image de soi professionnelle</i>	291
3.4 <i>État d'esprit envers la candidature</i>	292
3.5 <i>Les professeurs et l'institution universitaire</i>	294
B. LA CRISE VOCATIONNELLE	299
4. Le refus	299
4.1 <i>L'attente</i>	299
4.2 <i>L'annonce</i>	300
4.3 <i>La blessure narcissique</i>	304
4.4 <i>Ébranlement de la vocation</i>	307
4.4.1 <i>La crise identitaire</i>	308
4.4.2 <i>La crise existentielle : la perte du futur</i>	310
4.4.3 <i>La crise motivationnelle</i>	312
5. Le refus et les figures significatives	314
5.1 <i>L'entourage</i>	314
5.2 <i>Les pairs</i>	315
5.3 <i>Les professeurs et l'institution universitaire</i>	317
6. Le deuil du refus	321
6.1 <i>Explications au refus</i>	321
6.2 <i>Critiques des processus de sélection</i>	323
6.3 <i>Acceptation</i>	327
6.4 <i>Issue de la crise vocationnelle</i>	331
7. Reconstruction en psychologie	332
7.1 <i>Persévérer en psychologie</i>	332
7.2 <i>Les pairs et les professeurs</i>	334
7.3 <i>Adaptation</i>	336
7.4 <i>Héritage</i>	338
8. Relance de la candidature	340
8.1 <i>Les démarches concrètes</i>	340
8.2 <i>Aléas dans les démarches</i>	341
8.3 <i>État d'esprit envers la nouvelle candidature</i>	342

9. Répétition du refus	343
9.1 L'annonce	343
9.2 Deuil du deuxième refus	346
C. LE DEUIL DU PROJET VOCATIONNEL EN PSYCHOLOGIE	348
10. Reconstruction	348
10.1 Réparation	348
10.2 Le noyau central	351
10.3 Adaptation	353
10.4 Aléas du deuil	357
10.5 Héritage	361
 CHAPITRE V : SYNTHÈSE	 363
I. LA CONSTRUCTION ET LA PERTE DU PROJET VOCATIONNEL EN PSYCHOLOGIE	363
A. LE PROJET VOCATIONNEL	363
1. Esquisse du projet vocationnel	363
2. Construction de l'édifice vocationnel	364
3. Candidature aux études supérieures en psychologie	364
B. LA CRISE VOCATIONNELLE	365
4. Le refus	365
5. Le refus et les figures significatives	365
6. Le deuil du refus	366
7. Reconstruction en psychologie	366
8. Relance de la candidature	367
9. Répétition du refus	367
C. LE DEUIL DU PROJET VOCATIONNEL EN PSYCHOLOGIE	368
10. Reconstruction	368
 II. MODÈLE DESCRIPTIF	 368
LA CONSTRUCTION ET LA PERTE DU PROJET VOCATIONNEL EN PSYCHOLOGIE	369
 III. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS AUX PARTICIPANTS	 370

CONCLUSION	373
Appendice A	385
Appendice B	387
Appendice C	389
Appendice D	390
Appendice E	393
RÉFÉRENCES	394

SOMMAIRE

Dans une perpétuelle quête de bonheur, la société moderne commande de réussir sa vie en y trouvant un sens, notamment par le biais du travail. En étant habité par une vocation, le futur psychologue croit pouvoir y parvenir. Mais le parcours vers le titre protégé présente de nombreuses embûches, en particulier l'accès aux programmes d'études supérieures en psychologie. Le taux d'admission, 20% en moyenne au Québec, laisse 80% des candidatures de côté. Que se passe-t-il pour celui qui, habité par une véritable vocation, voit sa candidature refusée ?

Cette étude a pour objectif principal d'explorer et de décrire le processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie, notamment des étapes qui jalonnent ce processus et du vécu subjectif à travers ces étapes. Quatorze entrevues semi-dirigées d'une heure et demie en moyenne ont été réalisées auprès de bacheliers en psychologie. Les participants devaient avoir déposé un dossier de candidature aux cycles supérieurs dans ce domaine et avoir été refusé. De plus, l'exploration et la description du processus au complet étaient visées par le recrutement de participants qui, après un premier refus, avaient choisi de persévérer ou pas dans le domaine. L'analyse des données est basée d'une part, sur la méthode phénoménologique scientifique en sciences humaines de Giorgi et d'autre part, sur l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes de Paillé & Mucchielli, ce second modèle permettant un degré d'inférence bien plus élevé au plan de l'interprétation des données.

Au final, le processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie est modélisé selon dix catégories conceptuelles, réparties en trois grandes

sections. La première section, *Le projet vocationnel*, porte sur la période précédant le refus aux études supérieures en psychologie et se penche sur le développement du projet vocationnel. Elle est composée de trois catégories conceptuelles, à savoir l'Esquisse du projet vocationnel, la Construction de l'édifice vocationnel et la Candidature aux études supérieures en psychologie. La seconde section, *La crise vocationnelle*, porte sur la crise singulière qui suit le refus, en s'articulant autour des six catégories suivantes : le Refus, le Refus et les figures significatives, le Deuil du refus, la Reconstruction en psychologie, la Relance de la candidature et la Répétition du refus. Enfin, la troisième section, *Le deuil du projet vocationnel en psychologie*, est composée de la dixième catégorie nommée la Reconstruction.

Mots clés : vocation, devenir psychologue, projet vocationnel, perte du projet vocationnel, analyse qualitative, catégories conceptualisantes.

CHAPITRE I

CADRE CONCEPTUEL

I. PROBLÉMATIQUE

À notre époque, chacun désire ardemment réussir sa vie. La définition d'une vie pleine et réussie est intime, personnelle. Elle revêt parfois des caractéristiques concrètes et affichables comme, par exemple, d'obtenir un poste à responsabilités dans une grande entreprise ou encore, d'équilibrer sa vie au travail et sa vie de famille. Pour plusieurs, il s'agit de donner un sens à sa vie, notamment par le travail. Les personnes habitées par une vocation répondent à cette définition. Ils ont en main une possibilité inouïe : celle d'un avenir plein de promesse, la promesse d'une vie faite d'épanouissement, d'enrichissement, et qui apportera à coup sûr fierté, satisfaction et bonheur. Le désir de réussir est énorme. La responsabilité qui s'ensuit, pesante. Que se passe-t-il en cas d'impasse, lorsque la vocation est contrariée par un événement extérieur incontrôlable ?

La vocation du psychologue est singulière. Plusieurs se sentent littéralement appelés à embrasser cette carrière, ne sachant pas exactement s'ils la choisissent, ou s'ils sont choisis par elle (Spurling et Dryden, 1989). Quoiqu'il en soit, devenir psychologue répond pour beaucoup à un besoin impérieux, voire inéluctable. Mais devenir psychologue n'est pas chose facile. Les études sont longues et coûteuses, tant en argent qu'en énergie et en sacrifices de toutes sortes. Le parcours académique en psychologie requiert un premier cycle universitaire de trois années d'études

exigeantes. Le titre de psychologue, protégé, n'est accessible qu'à l'issue du doctorat en psychologie clinique. Et la sélection à l'admission aux cycles supérieurs est drastique. En 1999, la Commission des universités sur les programmes publiait un rapport faisant état de la sélection à l'issue du baccalauréat en psychologie. Il est question d'un

goulot d'étranglement entre le premier cycle, où les inscriptions sont nombreuses, et les cycles supérieurs en psychologie, où le nombre de places disponibles chute considérablement. [...] L'effet d'entonnoir entre le premier cycle et les cycles supérieurs est très marqué et la compétition pour les places aux études est forte (p. 54).

La Société Canadienne de Psychologie publie à chaque année un guide qui mentionne les taux d'admission aux cycles supérieurs en psychologie et ce, à travers le pays. Par exemple, en 2007, l'Université Queen's en Ontario a reçu 170 candidatures et en a accepté 34, soit un taux d'admission de 20%. Au Québec, la même année, l'Université de Sherbrooke a reçu 95 dossiers et a admis 24 nouveaux étudiants dans son programme de doctorat en psychologie, soit un taux de 25%. L'Université Concordia pour sa part a admis 11 étudiants à la maîtrise en psychologie clinique sur 138 demandes reçues, soit un taux de 7%, et un seul étudiant au doctorat, sur 65 demandes reçues. À l'automne 2004, le département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) acceptait 32% des demandes reçues pour les deux programmes de doctorat en psychologie qui permettent l'accès à l'Ordre des Psychologues du Québec (OPQ). En 2008, ce taux montait à presque 40%. Selon la Commission des universités sur les programmes (1999), le taux d'admission moyen aux études supérieures en psychologie est de 20 % à travers le Québec.

Dans un tel contexte, obtenir une excellente moyenne générale à l'issue du baccalauréat devient impératif, pour pouvoir ne serait-ce qu'envisager l'admission aux cycles supérieurs. Selon Mayne, Norcross et Sayette (1994 ; 2006), c'est même le critère le plus important. De plus, certaines universités exigent des candidats qu'ils trouvent un professeur qui accepte de les diriger aux cycles supérieurs. À l'UQÀM, ce critère est conditionnel à l'admission. Dans cette perspective, il est fortement recommandé aux étudiants du premier cycle de développer des liens privilégiés avec le corps enseignant, par exemple en faisant du bénévolat dans les laboratoires de recherche. Selon Mayne *et al.*, préparer son admission aux cycles supérieurs en psychologie serait équivalent à mener une véritable campagne politique. Par cette image, les auteurs illustrent le climat de compétition qui règne sur les bancs d'université, tout comme l'investissement personnel que ce processus requiert. En résumé, les conditions d'admission au doctorat en psychologie clinique à l'UQÀM sont les suivantes : être titulaire d'un baccalauréat ou d'un diplôme équivalent obtenu avec une moyenne cumulative d'au moins 3,2 sur 4,3 ; avoir des connaissances de base en psychologie et enfin, être accepté par un directeur de thèse. Dans d'autres universités québécoises, ce dernier critère n'a pas cours. En lieu et place, des processus de sélection amenant les candidats en entrevue avec les professeurs sont généralement la norme.

Le parcours académique du psychologue en devenir peut donc s'arrêter brutalement à l'issue du premier cycle universitaire. Les chiffres sont très parlants : en moyenne, 80 % des candidatures sont rejetées. Cette sélection a lieu après plusieurs années de travail, de sacrifices et surtout, d'espoir. Qu'advient-il alors de tous ceux qui n'ont pas eu la chance de voir leur rêve se réaliser ? Que se passe-t-il pour celui dont la vocation est contrariée, voire perdue ? Quelle est la nature de la perte du projet vocationnel, tellement significatif et prometteur ? Ce sont les questions que nous proposons d'éclairer à travers cette recherche. En effet, nous

allons explorer et décrire en profondeur l'expérience vécue par les candidats à l'admission aux études supérieures en psychologie et dont la candidature n'a pas été retenue.

Notre travail s'inscrit dans le contexte des problématiques liées à l'éducation supérieure. En effet, à l'échelle de l'institution universitaire, plusieurs acteurs sont concernés par les résultats de cette recherche. En premier lieu, le corps enseignant qui pourra ainsi mieux comprendre le vécu des candidats refusés. Ensuite, les étudiants en psychologie, et tous ceux qui envisagent de poursuivre leurs études dans ce domaine, pourront également tirer profit de notre travail, en bénéficiant du témoignage de leurs prédécesseurs. De plus, les instances décisionnelles de l'université, les services administratifs et d'orientation trouveront dans les résultats de cette recherche des éléments pour alimenter leur réflexion sur les processus de sélection des futurs psychologues.

Cependant, ce dernier argument concerne au premier chef la profession des psychologues cliniciens. Actuellement, un débat a lieu relativement à la formation et au recrutement des futurs cliniciens (Lecomte, Savard, Drouin et Guillon, 2004 ; Mandeville, 2004 ; Marineau, 2004 ; Mayne, Norcross et Sayette, 1994 ; Savoie, Brunet, Chiocchio et Viens, 2004). Au sein de ce débat, certaines questions apparaissent essentielles comme, par exemple, la sélection des candidats aux études supérieures sur la base de la moyenne générale obtenue au baccalauréat. En effet, ce critère permet-il d'évaluer les habiletés personnelles nécessaires à la pratique de la psychologie clinique ? D'autres questions portent notamment sur la forme que devrait prendre l'institution qui dispense l'éducation des futurs cliniciens. Notre travail permettra d'alimenter ce débat, au travers des témoignages des candidats vis-à-vis les processus de sélection dans leur forme actuelle.

Au plan scientifique, notre recherche est novatrice. En premier lieu, nous abordons l'étude de la vocation sous un angle original, visant l'enrichissement de la compréhension de ce phénomène. Par ailleurs, l'étude de la vocation permet l'approfondissement des connaissances des processus liés au choix de carrière. En effet, les théories du développement de carrière décrivent en détails les processus qui mènent au choix d'un métier, un choix fondamental dans la vie d'un individu. Ces théories mettent l'accent sur les différents paramètres qui entrent en jeu aux périodes critiques de ce processus, notamment la personnalité (Holland, 1973/1997) ou encore les cognitions (Gottfredson, 2002). Super, pour sa part, aborde l'étude de ce processus sous un angle phénoménologique et développemental (Bujold et Gingras, 2000). De plus, quelques psychanalystes se sont penchés sur ce thème mais sans véritablement marquer le domaine de recherche. Notre travail s'inscrit dans une perspective qui se démarque de ces approches traditionnelles de l'étude du choix de carrière. D'une part, nous aspirons à cerner la notion de vocation en rassemblant des écrits provenant des études religieuses (Rulla, 2002), de la philosophie (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005 ; Schlanger, 1997), de la sociologie (Boutinet, 2005), des théories du développement de carrière (Krau, 1997), de la psychologie (Cross et Markus, 1991 ; Hall et Chandler, 2005) et enfin de la psychanalyse, en particulier les théories du narcissisme (Lussier, 2006).

D'autre part, le processus de la construction et de la perte du projet vocationnel n'a jamais été étudié en profondeur. Au Québec, une seule étude porte sur ce thème, celle de Hamel, Tremblay et Turgeon (1995), une étude qui s'intéresse au vécu face au contingentement universitaire. Cependant, cette étude phénoménologique demeure très sommaire puisqu'elle ne concerne que trois sujets et qu'elle n'aborde que partiellement cette expérience. Nous proposons d'explorer et de décrire le processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie au complet c'est-à-dire depuis ses prémisses, soit les origines de la

vocation de psychologue, jusqu'à la résolution de sa perte, soit l'issue du deuil du projet vocationnel en psychologie. De plus, il s'agit de décrire la perte d'un idéal, une perte qui s'apparente à celle d'un être cher selon Freud (1915/1988) et Klein (1939/2004). En effet, des parallèles existent avec le processus de deuil : nous proposons d'éclairer ces parallèles et d'en souligner les divergences. Ainsi, tout comme le processus de deuil a été largement documenté à travers le temps, nous espérons proposer un modèle descriptif du processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie. Par ailleurs, nous soulignons que ce processus pourrait s'étendre à d'autres domaines, par exemple la médecine ou la musique, l'idée principale étant qu'une vocation quelconque se manifeste.

Enfin, notre recherche se distingue également par son intérêt majeur pour l'aspect affectif du processus de la construction et de la perte du projet vocationnel. Au-delà de la simple description d'un processus, nous aspirons fortement à mieux comprendre le vécu intérieur de ceux qui le traversent. Une attention toute particulière est donc portée à la réalité psychique des individus qui vivent cette épreuve, c'est-à-dire que nous explorons en profondeur leurs représentations imaginaires, leurs fantasmes et les liens avec leur narcissisme. En effet, nous visons l'étude d'une expérience humaine à travers des circonstances toutes particulières, une expérience qui suscite des espoirs et des drames, en bref, des affects.

II. CONTEXTE THÉORIQUE

Introduction

Dans les pages qui suivent, nous allons suivre le fil du destin vers la destinée, puis nous explorerons le projet comme une philosophie de vie. Ce faisant, nous élaborerons les trois vecteurs de la vocation : une expression de soi, un moteur et une expression du génie personnel. Nous ferons ensuite une incursion dans les théories du développement de carrière, de manière à jeter un pont entre notre étude de la vocation et le domaine de la carriérologie. Toutefois, c'est la vocation du psychologue, singulière, qui est au cœur de notre recherche. Nous nous pencherons notamment sur ses origines mystérieuses et fascinantes, qui en font un métier attrayant. Nous verrons également comment des motivations souvent inconscientes poussent vers ce choix de carrière. Nous nous attarderons ensuite aux caractéristiques des psychologues, ainsi qu'aux conditions de la formation et de la sélection des membres de la profession. Enfin, nous aborderons quelques éléments théoriques relatifs à la perte du projet vocationnel, et nous proposerons des points de repère en lien avec la crise et le deuil.

1. Du destin à la destinée

Dès sa naissance et tout le long de sa vie, l'homme suit un chemin mystérieux. Des aléas jalonnent sa route, parfois dans la joie, parfois dans le malheur. Souvent, l'homme se questionne quant à ce que la vie lui a réservé : quel est son destin ? Le *fatum* comme l'appelaient les Anciens, met notre vie en scène et nous rend prisonniers et impuissants face au déroulement de celle-ci. Longtemps les hommes ont cru que les dieux s'ingéraient dans leurs affaires personnelles ou que les astres en avaient décidé de leur sort, les réduisant ainsi à leur misérable condition humaine.

Les Grecs fournissent la première représentation du destin par l'intermédiaire de la figure du héros tragique (Proust, 1997). Dans la tragédie grecque, la condition humaine était déjà caractérisée par ses limites (De Romilly, 1997). Ainsi, le héros tragique est celui qui est pris dans un enchevêtrement de faits et causes à la fois insurmontables et inéluctables. Il refuse cependant d'accabler les forces extérieures et accepte de porter le poids de ses responsabilités. De par son innocence originelle, la trame criminelle d'une histoire par lui assumée mais non provoquée rend d'autant plus héroïque la soumission du héros tragique à son destin. Cette figure a marqué au fer rouge l'imaginaire des siècles qui suivirent.

Dès Platon, la tradition fataliste est pourtant remise en cause. La possibilité de la connaissance du destin rend à l'homme la liberté et la responsabilité de ses choix (Margel, 2002). En effet, selon Arènes et Sarthou-Lajus (2005), « la fameuse injonction de l'oracle de Delphes « Connais-toi toi-même » est un appel à la connaissance de sa destinée » (p. 179). Plus tard, c'est le christianisme qui signera la liberté inhérente à la vie humaine, notamment par l'idée du salut. Le salut, accessible à tout un chacun, découle directement des actions posées et des choix faits durant la vie terrestre. Le modèle du destin proposé par le christianisme offre la possibilité de vaincre le mal et la mort. Par le fait même, il incite les hommes à trouver le chemin de leur liberté (Arènes et Sarthou-Lajus). Ainsi, dès le V^{ème} siècle, Saint-Augustin développe la notion de libre-arbitre : l'homme est libre de faire un bon usage de sa volonté et, s'il tombe dans le péché, c'est parce qu'il en a fait le choix (Gourinat, 2003).

Les philosophes de la Renaissance reprennent la notion de libre-arbitre. Au coeur de leur vision humaniste de l'homme, ils situent ses « capacités productives [...] et sa liberté de vouloir et surtout d'agir » (Mariani-Zini, 2003, p. 473). À travers les siècles, les philosophes héritiers de la conception antique du destin tentent de le

surmonter et de le maîtriser par le biais de la connaissance philosophique. Ainsi, « la seule issue possible aux apories d'une pensée du destin est la philosophie elle-même, la philosophie en tant que mode de vie » (Balaudé, 1997, p. 33). La prévalence de la raison libère l'homme du destin.

À partir du XVII^{ème} siècle, les termes de destin et de destinée se distinguent (Bollas, 1989/1996). Le destin signe alors la prédétermination de la vie, ces rouages insurmontables qui entraînent l'homme sur un chemin qu'il n'a pas choisi mais qu'il doit pourtant suivre, à l'instar du héros tragique. Le destin marque « de son sceau la culture moderne, imprimant une angoisse de répétition et d'impuissance qui rend difficile l'émergence d'un imaginaire de l'avenir » (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005, p. 11). Encore aujourd'hui, l'idée du destin ou *fatum* n'a pas complètement disparue (Arènes et Sarthou-Lajus ; Balaudé, 1997 ; Maffesoli, 2000).

Au XX^{ème} siècle, la naissance de la psychanalyse souligne le désir de libérer l'homme des prédéterminations qui se jouent de lui et de son avenir. En permettant la mise à jour des forces qui agissent sur l'individu à son insu, Freud le libère du même coup d'un destin qui semblait le condamner d'avance (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005 ; Pansart-Tarnero, 1997). Freud responsabilise l'homme face à ce qui lui arrive, en mettant des mots sur la compulsion de répétition qui l'aliénait tant. Le recours à l'idée du destin pour justifier les répétitions destructrices s'avère dès lors impossible. La destinée devient alors synonyme de choix et de transformation du destin.

Entre l'instant de sa naissance, et l'instant de sa mort, l'homme a la possibilité de choisir sa destinée et cette possibilité se répète régulièrement au cours de l'existence, comme autant d'occasions de transformer un destin – qu'il subit – en destinée – qu'il choisit (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005, p. 13).

2. Le projet : une philosophie de vie

Le projet est un concept au cœur des courants philosophiques de la première moitié du XX^{ème} siècle, et en particulier de l'existentialisme (Boutinet, 2005 ; Cabestan, 2007). Le projet s'assoit sur le concept d'intentionnalité. Selon Cabestan, l'intentionnalité est un concept philosophique énoncé par Brentano et qui réfère à la conscience. Ce concept souligne l'inséparabilité de la conscience d'avec son but c'est-à-dire d'avec ce qu'elle vise. Ainsi, la conscience est un système perceptif, qui doit percevoir quelque chose pour pouvoir être définie comme telle. La conscience ne peut être envisagée à côté de ce qu'elle perçoit, de ce qu'elle se souvient, de ce qu'elle désire. Husserl reprend la notion d'intentionnalité pour la placer au cœur de la réflexion phénoménologique (Cabestan). Dans son effort pour comprendre la singularité de l'existence humaine, Heidegger propose une réflexion sur le projet (Boutinet).

2.1 L'être-au-monde

Selon Vattimo (1985), Heidegger considère que l'homme est *jeté* au monde : il naît au gré du hasard à une époque, dans un pays, au sein d'une famille. Il ne choisit pas les conditions qui vont être siennes au départ, il les subit plutôt. Mais l'homme se trouve de ce fait face à de nombreuses possibilités *d'être* ; il est *pouvoir-être*, il a le pouvoir de devenir. Cette notion, au cœur du concept même d'existence, fait qu'Heidegger s'inscrit dans la tradition existentialiste.

Le *Dasein* d'Heidegger signifie littéralement être-là. L'existence est définie par la transcendance du pouvoir-être, c'est-à-dire de se voir offrir différentes possibilités de se dépasser. Cependant, l'être est enraciné dans sa condition initiale : il

est donc dépassement, certes, mais il est toujours dépassement de quelque chose qu'il est lui-même (Vattimo, 1985). Selon Boutinet (2005), le projet est la traduction de cette capacité à pouvoir devenir quelque chose. Par conséquent, selon Vattimo, il faut comprendre le mot existence dans son sens étymologique *d'ek-sister* qui signifie se tenir au dehors, un dépassement de la réalité vers la possibilité. Le pouvoir-être de l'homme doit être compris comme une volonté, non pas au sens de la volition mais en tant que transcendance, dépassement. C'est dans ce dépassement que l'homme trouve sa liberté (Corvez, 1961). En effet, l'homme est libre de devenir lui-même : le *Dasein* est jeté au milieu de l'existant, sa condition initiale, mais il est libre de la dépasser.

La dimension temporelle et temporaire de l'homme, ainsi que sa double finitude – à savoir son origine et sa fin certaine – ouvrent la voie à deux façons *d'être-au-monde*, selon l'expression chère à Heidegger. Il peut vivre en oubliant d'être, en participant de manière irréfléchie et acritique au monde, à ses valeurs et à ses préjugés, et en adoptant les opinions communes sans autre forme de jugement (Vattimo, 1985). L'homme qui demeure dans cette position dite inauthentique est surtout préoccupé par sa survie et sa sécurité. Mais, une autre voie s'ouvre à l'homme : celle de l'authenticité. Selon Vattimo, l'être-là authentique est celui qui s'approprie lui-même, qui se projette dans ses propres possibilités, se distinguant par le fait même de ceux qui hésitent et craignent pour leur sécurité.

2.2 La quête de sens

Selon Boutinet (2005), Sartre et les existentialistes reprennent le flambeau du projet, ainsi que celui du libre-arbitre. L'existentialisme est une « doctrine philosophique [qui] tire son nom de la thèse *l'existence précède l'essence*, expression métaphysique de la croyance à la liberté absolue, suivant laquelle l'être vivant et

pensant se fait lui-même » (Lalande, 1926/2002, p. 319). Dans la tradition existentialiste, l'homme responsable, en quête d'authenticité, cherche à donner du sens à sa vie.

Pour Frankl (1988), un psychiatre allemand rescapé des camps de la mort, donner du sens à sa vie est la responsabilité fondamentale qui échoit à chacun d'entre nous. Cette responsabilité est l'essence même de l'existence humaine et constitue la force motivationnelle fondamentale de l'homme. Selon Frankl, la quête de sens instaurerait une tension psychique indispensable à la santé mentale, une tension qui serait matérialisée par le décalage entre ce qui a déjà été réalisé et ce qui reste à faire : il y aurait une polarisation entre, d'un côté, le but à atteindre, et de l'autre, la personne qui se l'est fixé. Chaque homme posséderait une raison de vivre qui lui est unique et qui pourrait satisfaire son besoin existentiel, en donnant du sens à sa présence sur Terre.

Frankl (1988, 1969) propose une lecture du psychisme dont l'économie pulsionnelle est basée sur cette notion du sens. Nous trouvons le sens dans les projections que nous faisons sur les choses qui nous entourent, qui elles-mêmes sont neutres à la base : le sens n'est alors que la seule expression de soi. Le projet, ou *projet* selon le vocable d'Heidegger, illustrant ainsi la tendance fondamentale de l'homme à se jeter dans la vie, rend le sens possible. Face aux questions que la vie lui pose, l'homme est libre de donner les réponses qui lui conviennent. Cependant, il est responsable de maximiser les occasions que la vie lui donne.

2.3 L'absence de sens

Frankl (1988) a développé une psychopathologie basée sur le besoin de signification. L'incapacité pour l'homme de trouver un sens à sa vie serait à l'origine d'une frustration existentielle dévastatrice qui pourrait créer des névroses. Ces névroses trouveraient leurs racines dans l'absence de raison de vivre. Granier (2002) résume ce dilemme ainsi : « l'absurde, c'est le néant du Sens » (p. 75). Sans sens, point de salut. Selon Yalom (1980), une vie vide de sens est une vie sans engagement. Ainsi, la névrose existentielle décrite par Frankl risque de rencontrer un terrain fertile. En tant que psychiatre, Frankl apporte une explication davantage affective que philosophique de cette réalité. Le vide existentiel se matérialise par un sentiment d'ennui profond et d'apathie, provoqué par l'incapacité de l'homme à savoir ce qu'il veut faire de sa vie et pouvant mener jusqu'au suicide. En ayant perdu ses repères traditionnels, en particulier au XX^{ème} siècle, l'homme, laissé à lui-même, serait désemparé face à une telle responsabilité.

Pour Yalom (1980), au-delà de l'anxiété primaire reliée à la mort, c'est la conscience de sa propre liberté qui est profondément effrayante. En effet, sans religion ni État pour définir les normes de son avenir, l'homme est confronté à son angoisse. Il peut alors ériger des barrières et s'isoler, éviter de prendre le chemin de l'autonomie, rechercher la structure et l'autorité d'un autre. Les mécanismes de défense contre cette angoisse face à sa propre responsabilité sont bien connus des psychologues : évitement, perte de contrôle, victimisation, incapacité à se décider, etc. La culpabilité est alors dite existentielle, liée à son propre potentiel qui n'est ni entendu ni exploité.

En venant au monde, l'homme se voit offrir un avenir, un potentiel de temps et d'énergie dont lui seul va décider quoi faire. Il est tout devenir, le « sujet d'une praxis qu'il doit accomplir, [...] en déployant une historicité qui fait de sa vie une destinée » (Granier, 2002, p. 59). L'idée que l'homme vient au monde avec un potentiel à réaliser est très ancienne, et remonte à Aristote. Cette idée extrêmement populaire a largement influencé la psychologie humaniste américaine. Ce courant s'est distingué de son appartenance d'origine à la phénoménologie européenne en adoptant une approche plus optimiste, ouverte, pragmatique, et davantage inspirée par la transcendance de l'être, ses projets et ses possibilités (Yalom, 1980).

2.4 La tendance actualisante

En Amérique du Nord, le visage de la psychologie s'est profondément modifié durant les années 50, 60 et 70. Les pionniers de la psychologie humaniste américaine dont les représentants les plus connus sont Carl Rogers, Abraham Maslow et Rollo May voulaient créer une nouvelle approche de la psychothérapie. Leur objectif était d'intégrer à leur pratique des caractéristiques humaines qui paraissaient délaissées par les deux courants dominants de l'époque, le béhaviorisme et la psychanalyse. Ces caractéristiques sont : l'amour, la créativité, la conscience de soi et le potentiel humain. La psychologie humaniste américaine a bâti son originalité et sa force sur un concept-phare : la tendance actualisante, ou actualisation de soi.

Selon Yalom (1980), Maslow a été le premier à utiliser le terme *d'actualisation de soi* pour désigner cette tendance à devenir responsable de soi-même et à essayer de trouver un sens à sa vie. Ainsi, Maslow s'est fait le chantre d'une psychologie de la santé (St-Arnaud, 1982). Maslow (1972/1978) est surtout connu pour sa théorie de la hiérarchisation des besoins :

Un homme en bonne santé a suffisamment gratifié ses besoins de base : sécurité, propreté, amour, respect et estime de soi pour se permettre d'être motivé par le désir de réalisation de soi (défini comme mise en œuvre de ses capacités, de ses qualités, comme accomplissement de sa vocation, de sa destinée, comme un approfondissement de la prise de conscience de ce qu'il est et l'acceptation de sa nature profonde, un effort vers l'unité, l'intégration, la mise en œuvre de toute son énergie personnelle) (p. 28).

Nous soulignons ici la définition par Maslow (1972/1978) de la réalisation de soi comme étant la mise en œuvre d'un mouvement intérieur qui tend vers l'accomplissement de sa destinée, de sa vocation. À la même époque, Rogers et Kinget (1969) soutiennent que tout organisme tend à vouloir développer son potentiel dans le but de se conserver et de s'enrichir. L'effet du développement du potentiel est de rendre l'organisme autonome et unitaire. La tendance actualisante est le postulat fondamental de la théorie rogérianne. Cette notion englobe la motivation puisque celle-ci se rapporte à la réduction des besoins, tensions et pulsions.

D'après Rogers (1961/1996), une vie est pleine lorsque l'être humain, libre de se mouvoir dans toutes les directions, amorce un mouvement d'ouverture accrue à l'expérience. En étant de plus en plus conscient de la nature de ses expériences, l'individu tend à vivre davantage dans le moment présent et son expérience est marquée par la fluidité et la continuité. Il développe alors une plus grande confiance dans son organisme et tend à adopter la conduite la plus satisfaisante dans chaque situation existentielle. Ce qui est ressenti comme bon lui sert de guide : il y a alors accord entre le moi et l'organisme.

En résumé, « les humanistes accordaient ainsi une grande importance à la finalité et à la directionnalité de la condition humaine » (Lecomte et Richard, 1999, p. 194). L'idée de la directionnalité de la vie humaine rejoint celle de la destinée :

Les termes de destinée et de destination dérivent de la même étymologie latine, *destinare*, qui renvoie moins à l'idée fataliste d'un sens fixé d'avance qu'aux notions d'orientation et de but. L'homme est un être qui marche sans posséder d'emblée l'aptitude à s'engager sur un chemin. [...] L'image du chemin indique que la personne se met en mouvement dans une direction qui lui est propre par une succession singulière d'actes et d'événements (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005, p. 178).

2.5 *La dictature de la réalisation de soi*

La perspective d'accomplir sa destinée, de se réaliser, de s'actualiser, offre de nombreuses promesses de bonheur. A contrario, les pionniers de la psychologie humaniste américaine soulignent plusieurs dangers qui guettent l'individu qui ne réussirait pas à développer son plein potentiel. Rogers (1961/1996) signale ainsi la possibilité de l'arrêt de la tendance actualisante, en cas de désaccord entre les données de l'expérience et le besoin de consistance du concept de soi. Il nomme ce désaccord incongruence.

À partir de sa théorie de la hiérarchisation des besoins, Maslow (1972/1978) aborde l'absence d'actualisation de soi en mettant l'accent sur la puissance de régression et de stagnation que les besoins non gratifiés possèdent. Il y aurait deux types de forces opposées chez l'homme, qui ne sont pas sans rappeler les pulsions freudiennes de vie et de mort. À l'opposé de la tendance actualisante, agissent les

forces qui font s'accrocher l'homme à la sécurité. L'homme qui craint de grandir craint également de tenter sa chance et de mettre en péril ce qui est acquis. Pour May (1969/1971), « si l'être humain ne se développe pas *en direction* de quelque chose, il ne se borne pas à stagner ; les potentialités accumulées se transforment en morbidité, en désespoir et finalement en activités destructrices » (p. 28). Les risques signalés par les pionniers de la psychologie humaniste américaine paraissent très grands. De l'incongruence, en passant par la régression et même le vide intérieur, aucune autre voie ne semble possible : il faut s'élancer sur le chemin de l'actualisation.

L'actualisation de soi est un concept par ailleurs très séduisant. En effet, depuis les années 50, il a connu une résonance hors du commun dans le grand public. Sa diffusion a eu un impact tel qu'aujourd'hui nous avons le sentiment de vivre dans une urgence : celle de devoir se réaliser à tout prix. C'est ce que Rivière (2008) nomme la dictature de la réalisation de soi. Allant dans ce sens, Arènes et Sarthou-Lajus (2005) évoquent « l'injonction individualiste de l'épanouissement à tout prix » (p. 197). Cette injonction se révèle très souffrante au plan narcissique puisque, selon les auteurs, elle n'est jamais vraiment atteinte. Boutinet (2005), pour sa part, parle d'une « obligation à se mettre en créativité » (p. 298), une obligation qui prendrait racine dans le délitement moderne des cadres directifs de l'Église et de l'État. En effet, c'est parce que l'homme moderne doit trouver un sens à sa vie par lui-même, c'est parce qu'aucune transcendance ne s'impose plus à lui, qu'il se doit de « confectionner pour lui sa propre transcendance » (p. 298). Nous pouvons ainsi souligner la difficulté du fait d'être un jeune adulte dans un tel contexte social. En effet, à cet âge de la vie, il reste encore à remplir toutes ces exigences. St-Arnaud (1982) résume ainsi cette difficulté :

Le dilemme du jeune adulte est difficile à identifier. Les choix qu'il doit faire sont nombreux : il doit se donner des conditions de vie affective satisfaisantes,

décider d'entrer ou non dans les institutions de la société, déterminer une carrière, donner un sens à sa vie (p. 182).

3. La vocation

Selon Maslow (1972/1978), l'une des voies offertes à l'individu désireux de répondre à son besoin d'actualisation de soi réside dans l'accomplissement de sa destinée, de sa vocation. Nous avons souligné que chez cet auteur, les deux termes sont équivalents. Le sentiment d'être pleinement en vie est au cœur de l'accomplissement de sa destinée. « Le sentiment d'entrer en contact avec sa destinée correspond à une expression passionnée de soi-même où chacun se sent le plus personnellement réel et vivant » (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005, p. 177).

3.1 *De l'appel au projet de vie*

Traditionnellement, la vocation est entendue au sens religieux du terme. Il s'agit « d'un appel que Dieu adresse à la personne humaine » (Rulla, 2002, p. 13). L'appel réfère à l'étymologie latine du mot vocation, *vocare*, qui signifie appeler (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005). Selon Schlanger (1997), le terme moyenâgeux de *vocatio* est à l'origine du mot tel que nous le connaissons aujourd'hui. Il référerait exclusivement à la vocation religieuse, à l'appel du divin. Dès lors, la vocation abrite un sens du sacré, du transcendant. Elle a le caractère « d'une élection spirituelle [qui] surgit comme [elle] veut sans que ses voies puissent être comprises » (p. 17). Il y a quelque chose d'une énergie, d'un mouvement dont les origines sont mystérieuses. L'idée qu'une vocation est révélée à l'individu précocement, de façon évidente et mystérieuse, est très répandue dans l'imaginaire collectif. Ainsi, Décreau (2005) introduit son ouvrage sur ce thème en déclarant que :

Certains l'ont, d'autres non. Certains le savent dès l'aube de leur vie, d'autres se la verront révéler au mitan de la leur. Pour tous, une fois née, elle fait figure d'évidence. Pour nous autres qui ne l'avons pas, ces gens sont un mystère. Vocation ! Ils ont été appelés : leur vie, depuis ce jour, a pris la forme nette et rectiligne d'une réponse (p. 9).

Cependant, à y regarder de plus près, la vocation religieuse relève davantage d'un processus parfois long et difficile, d'un dialogue entre Dieu et l'homme (Rulla, 2002). Par ailleurs, en décidant de répondre à l'appel de sa vocation, l'homme exprime sa liberté et sa responsabilité. Nous retrouvons ici la notion de liberté telle qu'entendue dans le christianisme (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005 ; Gourinat, 2003).

La vocation à laquelle nous allons désormais faire référence relève de sa conception moderne et laïque, une conception qui apparaît dès le XVIII^{ème} siècle (Schlanger, 1997). Il s'agit alors de répondre à la question centrale : « que vais-je faire de moi et de ma vie ? » (p. 11). Cette question, au premier abord intime et relevant du domaine du privé, s'inscrit pourtant dans un contexte social, politique et économique. En naissant dans une société dont la hiérarchie est rigide, l'individu est rapidement limité dans sa liberté d'orientation en fonction de ses goûts personnels. Au plan politique, les démocraties sont les plus susceptibles d'offrir un contexte de liberté de choix. Cependant, selon Schlanger, c'est le contexte économique qui se révèle le plus fondamental car « si l'idée de s'investir dans une activité de son choix doit englober tout le monde, cette idée se transcrit immédiatement en termes de gagne-pain, et donc de travail. (...) Le lot commun, c'est bien d'avoir à vivre de son occupation » (p. 12).

Depuis le XVIII^{ème} siècle, l'individu qui aspire à une vie réussie, pleine et significative, tente de répondre à ce besoin existentiel notamment par le biais de son choix de carrière. La vocation devient alors synonyme de projet de vie (Schlanger, 1997). Boutinet (2007) souligne ainsi « l'effacement de la conception latine de la vocation (soit au sens religieux) [qui] correspond actuellement à une montée en puissance de la conception anglo-saxonne » (p. 3). Le sociologue voit là un paradoxe, qui réside dans la sécularisation de la société en même temps que la montée en puissance d'une conception issue de la tradition protestante. En effet, selon Boutinet, la conception anglo-saxonne de la vocation réfère à la réalisation de soi, rejoignant ainsi le postulat fondamental de la psychologie humaniste.

L'intuition inhérente à la vocation moderne est celle de l'atteinte du bonheur, de la joie et de la satisfaction par l'accomplissement du projet de vie (Krau, 1997). Ainsi, « we would argue that one of the deepest forms of satisfaction or psychological success can occur when the person experiences work as more than a job or career – when it is a calling » (Hall et Chandler, 2005, p. 160). La vocation moderne, séculaire, se déploie d'abord dans l'intimité de la personne. Elle n'est pas motivée par des objectifs extérieurs, instrumentaux et reflète plutôt un engagement psychologique profond, parfois total, envers une profession. La raison de cet engagement passionné est le sens que cette profession apporte à la vie de l'individu qui la choisit (Hall et Chandler ; Lips-Wiersma, 2002 ; Wiese, Freund et Baltes, 2002 ; Wrzesniewski, McCauley, Rozin et Schwartz, 1997).

3.2 La vocation : une expression de soi

Selon Schlanger (1997), la vocation moderne cherche à répondre à la question suivante : « comment gagner sa vie au double sens du terme, en gagnant à la fois son

identité et son pain? » (p. 18). Au départ de toute vocation nous disent Arènes et Sarthou-Lajus (2005), « il y a toujours un appel à devenir soi qui atteint l'homme dans son intimité la plus secrète » (p. 206).

3.2.1 Le self, le concept de soi et l'identité

Nous allons poser quelques jalons théoriques en lien avec les notions de self, de concept de soi, d'identité, de personnalité, de narcissisme et d'instances psychiques. Ces concepts, très larges, sont parfois confondus. Ils varient considérablement d'un courant de pensée à l'autre en psychologie, et d'un auteur à l'autre au sein d'une même école. Nous aborderons, dans un premier temps, les notions utilisées dans les différentes écoles de pensée psychanalytiques.

Figure centrale de la psychologie du Soi et théoricien du narcissisme, Kohut (1971/1974), distingue d'un côté le soi et de l'autre les instances psychiques du ça, du moi et du surmoi. Les notions de personnalité et d'identité réfèrent à des concepts formés à un niveau d'abstraction différent. Les instances psychiques du ça, du moi et du surmoi sont à considérer au sens classique c'est-à-dire freudien, en référence à la psychologie des profondeurs. Les notions de personnalité et d'identité se rapportent à l'expérience préconsciente et sont donc plus proches du social, des relations à autrui. Le soi, quant à lui, est un appareil qui demeure proche du vécu. Ainsi, le soi, « bien qu'il ne soit pas une instance de l'appareil mental [...] est une structure psychique puisqu'il est investi d'énergie instinctuelle et, doué de continuité dans le temps, possède un caractère de permanence » (p. 7). Selon Green (1976), psychanalyste français dont les travaux s'inscrivent dans la lignée de Winnicott et de Bion, la littérature psychanalytique portant sur la notion de soi remet de l'avant le concept de narcissisme. Kernberg (1976), psychanalyste américain reconnu pour ses travaux sur

le narcissisme pathologique, distingue narcissisme normal et narcissisme pathologique, le narcissisme normal désignant l'investissement libidinal du soi. D'ailleurs, Kohut le suit dans cette perspective. Selon Kernberg,

Le soi est une structure intrapsychique constituée par des représentations de soi multiples et par des dispositions d'affects correspondantes. Les représentations du soi sont des structures affectives-cognitives qui reflètent la perception qu'une personne a d'elle-même dans ses interactions réelles avec d'autres personnes significatives pour elle et dans ses interactions fantasmatiques avec les représentations internes d'autres personnes, c'est-à-dire des représentations d'objet. Le soi fait partie du moi, qui contient en outre les représentations d'objet mentionnées précédemment, ainsi que des images de soi idéales et des images d'objet idéales (p. 181-182).

Le concept du soi comme comprenant les perceptions que l'individu a par rapport à lui-même est partagé par l'ensemble des courants en psychologie. La spécificité de l'approche psychanalytique réfère d'une part à l'investissement libidinal de cette structure, soit le concept de narcissisme, ainsi qu'à la notion de relation d'objet. La définition du soi selon Kernberg (1976) se rapproche de celle de l'identité du moi telle que formulée par Erikson (1968/1972).

Dans sa description du développement humain, Erikson met l'emphasis sur la notion d'identité et les stades de développement psychosociaux (Bee, 1997). Chaque stade réfère à une tâche développementale particulière. À travers chacun de ces stades, l'identité se forme par le jeu d'un processus réflexif qui se déroule à tous les niveaux du fonctionnement mental. Par ce processus de réflexion et d'observation, l'individu se juge et se compare à autrui : il prend conscience de ce que les autres

pensent de lui et il intègre ses observations à son identité (Erikson, 1968/1972). Nous reviendrons plus loin sur le lien inextricable qu'Erikson établit entre la formation de l'identité et le social. Green (1976) partage d'ailleurs ce point de vue. Selon Erikson, l'identité du moi est un concept large. C'est « la perception du fait qu'il y a une similitude-avec-soi-même et une continuité jusque dans les procédés de synthèse du moi, ce qui constitue le style d'individualité d'une personne » (p. 49). Kohut (1971/1974) abonde dans le sens d'Erikson en soulignant le caractère de continuité dans le temps et de permanence du soi.

À un niveau d'expérience et de conceptualisation différent, Winnicott (1960/1978), psychanalyste britannique de tradition kleinienne, propose la notion de vrai self. Le vrai self s'élabore à la faveur des soins adéquats de la mère envers son nourrisson, notamment par sa capacité à le comprendre et à répondre à ses besoins. Ce faisant, la mère permet au nourrisson d'entretenir pour un temps l'illusion de son sentiment d'omnipotence. Par conséquent, « par l'intermédiaire de la force que donne au moi faible du nourrisson l'accomplissement de ses expressions d'omnipotence, un vrai « self » commence à prendre vie » (p. 122). Le moi se structure sainement, et la personnalité se construit sous le signe de la spontanéité et de la créativité. La référence à l'omnipotence, heureusement abandonnée à la faveur du développement normal, laisse cependant la trace du pouvoir et de la confiance en ses propres capacités. Cette force qui pousse à la constitution du self rejoint la notion de la tendance de l'organisme à s'actualiser telle que définie par Rogers (1951, 1961/1996). Erikson (1968/1972) parle, lui, de synthèse du moi.

A contrario, Winnicott (1960/1978) souligne que le risque existe qu'un faux self se développe lorsque la mère ne parvient pas à se montrer suffisamment bonne, lorsqu'elle ne comprend pas les besoins de son enfant et qu'elle n'y répond pas adéquatement. Le nourrisson est alors marqué par la soumission au désir de sa mère.

La notion de soumission n'est pas sans rappeler celle du destin : en effet, nous avons défini le destin comme étant le signe de la prédétermination, l'homme n'ayant d'autre choix que de s'y soumettre. Horney (1950/1991) parle d'aliénation du self, et relie cette perte d'une partie de soi au désespoir. Selon Winnicott, « l'existence d'un faux « self » engendre un sentiment d'irréalité ou un sentiment d'inanité » (p. 126). L'impossibilité faite au vrai self de se développer, ou de l'individu d'embrasser sa destinée, prive celui-ci d'une partie non négligeable de sa vie.

Dans la lignée de la psychologie humaniste, Rogers et Kinget (1969) définissent le moi comme une

configuration expérientielle composée de perceptions se rapportant au moi, aux relations du moi avec autrui, avec le milieu et avec la vie en général, ainsi que des valeurs que le sujet attache à ces diverses perceptions. Cette configuration se trouve en continuel état de flux, autrement dit, elle est constamment changeante encore qu'elle soit toujours organisée et cohérente. Une autre caractéristique importante de cette configuration expérientielle, c'est qu'elle est disponible à la conscience – encore qu'elle ne soit pas nécessairement consciente ou pleinement consciente (p. 179).

Cette définition du moi, ou du soi, correspond en plusieurs points aux définitions psychanalytiques du soi. Le soi réfère à l'expérience de l'individu et ce sont ses perceptions de lui-même ainsi que de ses relations avec autrui qui le façonnent. Tout comme Kohut (1971/1974) et Erikson (1968/1972) parlent de continuité dans le temps, la configuration de Rogers se veut organisée et montrant de la cohérence à travers ses différentes expériences. Ici, cependant, la notion de flux réfère au concept phare de la psychologie humaniste, soit la tendance de cette

configuration à croître, à s'actualiser. Par ailleurs, nous nous situons dans une approche phénoménologique, comme le laisse entendre la référence à la conscience. D'ailleurs, Rogers (1951) parle aussi du soi comme d'un organisme expérientiel inscrit dans un champ phénoménal.

Le concept de soi est une notion qui a traversé les barrières des différents champs d'étude auxquels nous nous référons à travers ce texte. Christiansen (1999) définit le self comme étant l'aspect expérientiel de l'individu, la façon dont les sensations, les sentiments sont ressentis dans le corps. Il s'inscrit dans la lignée rogerienne de la définition de la personnalité. Christiansen réserve la notion de concept de soi aux inférences que l'individu a à propos de lui-même, soit sa compréhension de ses traits personnels et de ses caractéristiques propres. Enfin, il distingue la notion d'identité de celles du self et du concept de soi comme étant davantage l'expression sociale de la personnalité, rejoignant ici la vision d'Erikson. À l'inverse, L'Écuyer (1994) inclut dans le concept de soi l'aspect expérientiel ainsi que l'aspect social : il ne distingue pas le self, le concept de soi ou l'identité. Il préfère souligner les différentes dimensions du concept de soi, entre autres les aspects expérientiel, social, cognitif, adaptatif et développemental.

3.2.2 Aspect développemental

Le concept de soi s'élabore dès la naissance, à mesure que le nourrisson entre en contact avec son environnement. À l'âge de deux ans, l'enfant est davantage conscient de lui-même (L'Écuyer, 1994). Dans les années qui suivent, il développe un concept de soi de plus en plus authentique à mesure de l'élargissement de son champ d'expérience. Cette proposition se rapproche de la notion du vrai self de Winnicott,

c'est-à-dire de l'idée d'une expérience authentique qui s'offre à la personnalité en construction.

Erikson (1968/1972) situe à cet âge le stade du sens de l'initiative, suivi par celui de l'industrie. Durant l'enfance, par l'acquisition progressive de la marche et de la parole, l'individu voit se développer son « *sens de l'initiative* [c'est-à-dire la] base d'un sentiment réaliste de son ambition et de ses projets » (p. 119). L'auteur souligne la contribution essentielle de ce stade développemental à la construction de l'identité, notamment par l'orientation progressive de l'enfant « vers des tâches d'adulte qui promettent l'accomplissement de toute la gamme de capacités dont on dispose » (p. 126). Par la suite, le sens de l'initiative fait place au sens de l'industrie, stade auquel l'enfant obtient la reconnaissance du monde extérieur par le biais de ses productions. Ce faisant, il s'adapte peu à peu « aux lois du monde instrumental » (p. 128). Allant dans le même sens, Piaget (1964) met en évidence

une « intelligence pratique », qui joue un rôle considérable entre deux et sept ans en prolongeant, d'une part, l'intelligence sensori-motrice de la période préverbale et en préparant, d'autre part, les notions techniques qui se développeront jusqu'à l'âge adulte (p. 39).

Super, Crites, Hummel, Moser, Overstreet et Warnath (1965) suggèrent que durant l'enfance, les rôles occupationnels sont perçus et expérimentés comme des jeux. En effet, les enfants jouent volontiers à la maman, au papa, au docteur, au pompier, etc. Des processus précoces d'identification à ces rôles occupationnels se mettent en place, naturellement, sous un angle ludique et fantaisiste.

L'adolescence est la période du remaniement intense et rapide du concept de soi. L'Écuyer (1994) parle de réorganisation du soi, en raison des nombreux événements qui jalonnent cette époque de la vie. L'aspect développemental du concept de soi souligne son dynamisme, sa flexibilité et sa propension au changement en fonction des besoins nouveaux ainsi que, paradoxalement, sa stabilité. Les changements se font en profondeur et préparent à la vie adulte. Pour sa part, Kernberg (1976) remarque une inflation du narcissisme à l'adolescence. C'est un processus normal qui « entraîne un plus grand intérêt pour le soi, une absorption en soi-même et des fantasmes grandioses, exhibitionnistes ou axés sur le pouvoir » (p. 191). Par ailleurs, Erikson (1968/1972) développe l'idée d'une crise normative. Ainsi, selon Erikson, l'adolescence est une période de croissance physique, de maturation, de nouvelles identifications et de transformation intérieure, à l'issue de laquelle s'installe un sentiment de plénitude, une identité relativement stable. Le jeune devrait alors sentir une continuité entre son enfance, et ce qu'il entrevoit de son avenir. De plus, cette continuité devrait également se manifester entre ce qu'il perçoit être et ce que les autres perçoivent qu'il est. Il devrait avoir acquis « une vision intégrée de lui-même, incluant son propre modèle de croyances, ses aspirations professionnelles et ses relations avec autrui » (Bee, 1997, p. 279). Super, Savickas et Super (1996) pensent que le concept de soi, issu des processus d'apprentissage social, est relativement stable vers la fin de l'adolescence.

L'interaction avec l'environnement, avec le social, est au cœur du processus développemental du concept de soi et de l'identité. Erikson (1968/1972), tout comme L'Écuyer (1994), insiste sur la prépondérance de ce facteur dans la construction de l'identité :

La discussion sur l'identité ne peut séparer la croissance personnelle des changements sociaux. [...] L'interaction complète entre le social et le

psychologique, entre la croissance et l'histoire, en face de quoi la formation de l'identité a valeur de prototype, peut se concevoir uniquement comme une sorte de *relativité psycho-sociale* (Erikson, 1968/1972, p. 19).

3.2.3 Les rôles sociaux

Les notions de travail et d'identité sont intimement liées. En effet, on demande volontiers à un étranger ce qu'il fait dans la vie, c'est-à-dire quel est son métier. Et celui-ci de répondre *je suis* psychologue, électricien, médecin. Nous observons un glissement du faire à l'être, à travers la réponse à une question somme toute banale. Ainsi, le travail occupe une place centrale, notamment au niveau de l'image de soi. Il fournit un cadre dans lequel construire son identité propre (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005 ; Bollas, 1989/1996 ; Bujold, 1989 ; Bujold et Gingras, 2000 ; Christiansen, 1999 ; Holland, 1973/1997 ; Huteau, 1982 ; Schlanger, 1997 ; Super, Starishevsky, Matlin et Jordaan, 1963).

Le développement de l'identité par le biais du travail, des occupations quotidiennes, est largement influencé par les rôles sociaux. Schlanger (1997) évoque la vocation du peintre dans ces termes :

Le rôle est l'un des rôles déjà prévus, l'un des possibles dans l'éventail des possibles. Tout en me spécifiant dans ce que j'ai de plus intime et dans ce qui me rend unique, mon désir d'être peintre renvoie à une catégorie conceptuelle et sociale (p. 73).

Les rôles sociaux sont des rôles prédéfinis dans le social qui fournissent un cadre d'identification. Le fait de s'identifier à un rôle social provoque la transposition

d'un désir personnel, intime et peut-être plus ou moins défini dans une catégorie préexistante, forçant par le fait même la vocation à se matérialiser et à se mouler dans ce rôle social prédéfini. Boutinet (2005) évoque ainsi le processus de socialisation de « l'imaginaire débridé [qui] se trouve canalisé et matérialisé par telle ou telle forme de validation sociale » (p. 295). Ce faisant, bien que plus proche du rêve éveillé à l'origine, la vocation devient un projet symbolique et chargé de sens. Selon Schlanger (1997), il y a toujours un nom à poser sur la vocation, pourtant intime et personnelle, un nom qui s'ancre dans le social.

Les représentations sociales sont des images qui condensent et proposent des significations, des références qui favorisent une certaine interprétation de la réalité et des catégories qui permettent de classer les phénomènes (Huteau, 1982 ; Jodelet, 1984). Selon Huteau, elles sont construites à partir des informations disponibles à l'extérieur, par des processus d'incorporation et d'intégration. À la frontière entre le psychologique et le social, ces représentations ont un caractère constructif, symbolisant et signifiant (Jodelet ; Seca, 2001). C'est ainsi qu'elles participent à la construction de la personnalité, en fournissant des objets auxquels s'identifier. Les représentations sociales liées aux professions, à la carrière, participent activement à l'élaboration du concept de soi professionnel.

3.2.4 La vocation : une expression du « vrai self »

Selon Bujold (1989), Super considérait le développement de la vocation comme étant « essentiellement un processus de développement et d'actualisation de l'image de soi » (p. 156). Super *et al.* (1996) résument ce processus ainsi :

The process of career development is essentially that of developing and implementing occupational self-concepts. It is a synthesizing and compromising process in which the self-concept is a product of the interaction of inherited aptitudes, physical makeup, opportunity to observe and play various roles, and evaluations of the extent to which the results of role-playing meet with the approval of supervisors and peers (p. 125).

De l'enfance à l'adolescence puis au début de l'âge adulte, le concept de soi en développement est progressivement traduit en termes occupationnels (Super *et al.*, 1963). Selon ces auteurs, la transposition du concept de soi au plan professionnel peut se faire de plusieurs façons. Le processus d'identification à un adulte peut amener le jeune à vouloir embrasser le même métier que son modèle. Des occasions d'expérimenter le rôle professionnel envisagé peuvent se présenter, ce qui revient à procéder à une épreuve de réalité : selon son vécu à l'occasion de ces expériences, le jeune poursuit ses aspirations ou les modifie. Enfin, la conscience de ses propres habiletés joue un rôle prépondérant dans la définition du concept de soi professionnel.

Au-delà des processus normaux de transposition du concept de soi en termes professionnels, c'est l'angle spécifique de la vocation qui nous intéresse. Super définit la vocation comme « une profession exercée avec un engagement qui se distingue essentiellement par sa signification psychologique (par opposition à sa signification économique) et qui inclut nécessairement la personne » (cité par Bujold et Gingras, 2000, p. 13). Nous retrouvons ici la notion de l'engagement psychologique, la question du sens que la vocation apporte à la vie de l'individu, ainsi que la centralité de la personne elle-même dans ce processus. Bellah, Madsen, Sullivan, Swilder et Tipton (1985) réfèrent à la vocation comme à un idéal d'activité qui rend le travail moralement inséparable de la vie de la personne. Allant dans le même sens, Hall et Chandler (2005) pensent que l'individu qui développe une

vocation vit un changement de perspective : son concept de soi professionnel est confondu avec son concept de soi, il n'est plus distingué du reste de la personnalité. Par conséquent, la conscience de son identité propre, de ses valeurs et de ses objectifs favorise la reconnaissance de la vocation.

Bollas (1989/1996) reprend la notion de vrai self telle qu'élaborée par Winnicott et éclaire son rapport avec la destinée. Or, la destinée porte la marque du choix et de la liberté. Bollas utilise le concept de destinée pour désigner l'évolution du vrai self. La question qu'il se pose alors est de savoir si un individu accomplit sa destinée, ou pas. Il décrit la tendance à constituer le self comme étant une « pulsion de la destinée, [...] la force de l'idiome du sujet qui pousse à la réalisation de son potentiel pour permettre l'élaboration de la personne » (p. 54). En embrassant sa destinée, l'homme répond à cette tendance intérieure, cette pulsion qui mène à l'élaboration de sa véritable personnalité. Il exprime ainsi son idiom personnel, son vrai self. Vocation et destinée se confondent. Ainsi, Maslow (1972/1978) ne distingue pas les termes. L'idée de la destinée comme étant l'expression de l'idiome personnel selon Bollas s'insère bien dans cette perspective. D'ailleurs, les théories humanistes de l'actualisation de soi mettent l'accent sur cette force, cette tendance qui pousse à la réalisation de son plein potentiel : c'est bien du self, du *soi*, dont il est question.

3.3 La vocation : un moteur

La vocation révèle le désir et la motivation de l'homme (Rulla, 2002). Selon Schlanger (1997), c'est un moteur, une énergie qui tend vers un but : « le désir vocationnel [...] part d'une impulsion autonome pour aller dans sa direction propre » (p. 51). Une fois révélée, la vocation dessine le chemin à suivre.

3.3.1 Un futur désirable

Levinson (1979) décrit la période de transition entre l'adolescence et l'âge adulte comme étant propice au développement et à la réalisation du Rêve, une image de soi dans le futur qui relève autant du désir, que du jeu et de la fantaisie. Le Rêve selon Levinson va au-delà des motivations, des valeurs et des aspirations professionnelles (Houde, 1999). Sans être nécessairement très élaboré, le Rêve réfère pourtant à un processus intime et profond. Il revêt un caractère excitant et il est source de vitalité. S'il est poursuivi, le Rêve donne alors une structure à la vie, une structure dans laquelle les chances d'accomplissement sont nombreuses. Faisant des parallèles avec Winnicott, Levinson décrit le Rêve comme un phénomène transitionnel : imaginant des possibilités excitantes pour sa vie adulte, le jeune a néanmoins encore beaucoup de chemin à parcourir. Le Rêve donne l'intuition d'une direction à suivre. Plusieurs auteurs développent des concepts similaires.

Ainsi, Bolas (1989/1996) évoque la pulsion de la destinée, c'est-à-dire la projection de l'idiome personnel dans l'avenir. Il parle des « avènements » qui sont en fait les projections des différentes possibilités de l'idiome personnel dans le futur. Il semble y avoir concordance entre les auteurs quant au rôle structurant et motivateur du self futur imaginé en train d'exercer le métier choisi, objet de la vocation. En effet, Levinson (1979) soutient que le métier constitue le médium primaire qui permet de poursuivre le Rêve et Schlanger (1997) mentionne « l'éventail des possibles » (p. 73). Parallèlement, ces arguments font écho à la théorie des « possible selves » élaborée par Markus (Cross et Markus, 1991).

La théorie des « possible selves » réfère à la mise en scène imaginaire du self dans le futur : « possible selves have been defined as personalized representations of

one's self in future states » (Cross et Markus, 1991, p. 230). Deux versions du self sont à distinguer : le self désiré et le self craint. Selon les auteurs, les deux versions jouent chacune un rôle déterminant dans le développement des individus. L'Écuyer (1994) reconnaît également la place des aspirations et celle des espoirs déçus dans le concept de soi. Markus distingue deux fonctions cruciales aux « possible selves ». La première est la fonction motivationnelle : ce sont des motivateurs, des incitateurs favorisant un comportement ou le décourageant, selon le point de vue duquel on se place. Ainsi, le self désiré incite l'individu à se comporter de façon à réaliser cette possibilité. À l'inverse, le self non désiré sert de répulsif. C'est dans cette dynamique que se trouve la seconde fonction cruciale des « possible selves ». En effet, ils servent de contexte pour évaluer le présent, c'est-à-dire qu'ils permettent de mesurer l'ampleur du chemin à parcourir pour réduire la distance entre le self actuel et le self désiré. La conséquence de cette fonction d'évaluation est le déclenchement du comportement visant à atteindre le self désiré.

La théorie des « possible selves » propose une lecture cognitive de l'aspect motivationnel de la vocation. Elle n'est pas sans rappeler la théorie de la dissonance cognitive de Festinger. Selon Festinger, lorsque deux cognitions sont en état de dissonance, c'est-à-dire lorsque leurs énoncés sont opposés, l'individu ressent une activation physiologique désagréable. Il va alors chercher à réduire cet écart en modifiant l'une ou l'autre de ses cognitions (Joule, 1993). Plusieurs stratégies s'offrent à lui, notamment l'évitement ou la fuite de la dissonance, ou encore la négation de l'une ou de l'autre des cognitions (Lafrenaye, 1994). Il peut également décider de poser des actions visant à réduire la dissonance. C'est ainsi que la théorie de la dissonance cognitive propose un modèle de la motivation à la base de l'action.

Bandura (1977) reconnaît également l'ancrage des processus motivationnels dans les pensées et les cognitions relatives au futur :

Motivation, which is primarily concerned with activation and persistence of behavior, is also partly rooted in cognitive activities. The capacity to represent future consequences in thought provides one cognitively based source of motivation (p. 193).

Ainsi, la capacité à persévérer dans un comportement prend sa source dans les représentations imaginaires des conséquences, et certainement des bénéfices, résultant du comportement.

Selon Krau (1997), l'image de soi-même dans le futur demeure assez floue. En effet, c'est d'abord l'intuition de la réalisation de soi qui est accessible à l'individu : « we look first at the image of an aspirational endstate of self-realization. Achievement motivation and promotional dynamism spur the person to an ascent career type » (p. xi.). L'image de soi dans le futur se définit à mesure de l'établissement d'objectifs plus précis, en fonction de l'enracinement croissant dans un domaine professionnel.

3.3.2 Des objectifs difficiles et significatifs

En termes vocationnels, les images de soi dans le futur correspondent à des rôles et des occupations définis. Au plan motivationnel, ces rôles et occupations conduisent à établir des objectifs précis qui deviennent alors des motivateurs particulièrement efficaces. Selon Hall et Chandler (2005), l'atteinte de ces objectifs, s'ils présentent un certain défi, est garante d'un sentiment de succès psychologique. La notion de succès psychologique, développée par Kurt Lewin dans les années 30, a ensuite été introduite en psychologie organisationnelle en référence au conflit existant entre les besoins personnels d'un individu en santé et les objectifs économiques des

entreprises (Hall et Chandler). Le sentiment de succès psychologique, qui résulte de l'établissement et de l'atteinte d'objectifs difficiles et significatifs, est au cœur du processus motivationnel de la vocation.

La notion de succès se retrouve dans le mythe du *self-made man*, « modèle américain d'un destin fondé sur la réussite sociale et la libre réalisation de ses qualités individuelles » (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005, p. 211). Cet homme, encouragé par ses succès visibles de l'extérieur, est surtout caractérisé par sa détermination : il puise sa force en lui-même et se donne les moyens d'atteindre ses objectifs. Le mythe du *self-made man* constitue un modèle accessible à tout le monde : en effet, selon le mythe, il suffit de vouloir pour pouvoir. Lewis et Gilhousen (1981) évoquent un mythe équivalent : « anyone can be president » (p. 298). C'est par le travail acharné, la détermination personnelle et constante que les objectifs, même les plus ardues, vont être assurément atteints.

Dans leur perspective du rôle motivationnel des objectifs difficiles, Hall et Chandler (2005) intègrent la théorie de l'auto-efficacité de Bandura. Bandura (1977) reconnaît deux processus centraux à l'œuvre dans la motivation. Nous avons déjà évoqué l'enracinement cognitif de la motivation et le rôle du futur dans ce processus. Par ailleurs, Bandura soutient que ce sont l'établissement d'objectifs personnels et l'évaluation par l'individu de l'atteinte de ces objectifs qui sont au cœur de la motivation. En fixant ses propres standards, l'individu auto-déterminé induit en lui-même les conditions qui vont l'amener à persister dans ses efforts et ce, jusqu'à ce qu'il atteigne ses buts. Tant que les standards ne sont pas atteints, les comportements visant à les rejoindre sont maintenus. Pour Bandura, comme pour Cross et Markus (1991), la satisfaction anticipée, tout comme l'évaluation d'une insuffisance de la performance, sont des incitatifs pour la poursuite des objectifs désirés. Mais l'originalité de la théorie de Bandura réside dans son concept d'auto-efficacité c'est-

à-dire la conviction intime et profonde de pouvoir réussir à produire les résultats espérés. Selon l'étendue de cette confiance en ses propres capacités, les obstacles rencontrés dans la poursuite des objectifs seront appréhendés, surmontés ou bien mèneront à l'abandon. En résumé, plus les attentes d'auto-efficacité dans l'exécution d'une tâche ou la poursuite d'une activité sont élevées, plus l'individu persévèrera dans la poursuite de ses objectifs.

Par ailleurs, Hall et Chandler (2005) soulignent les liens indéniables entre le succès psychologique et l'estime de soi. Le succès renforce l'estime de soi, la confiance en ses compétences et favorise un engagement plus profond envers sa carrière. Wiese *et al.* (2002) ont montré la satisfaction et le bien-être psychologique chez les individus qui s'appliquent à établir des objectifs personnels, à les poursuivre et à les atteindre. Selon Super *et al.* (1996), la satisfaction ressentie dans son travail est proportionnelle au degré d'actualisation du concept de soi. La vocation étant l'expression la plus aboutie d'actualisation de soi au plan professionnel, on peut s'attendre à ce qu'elle favorise une grande satisfaction personnelle. Wrzesniewski *et al.* (1997) ont montré que les personnes qui considèrent leur travail comme étant une vocation ressentent une plus grande satisfaction dans la vie. Dans la lignée de Rogers (1951, 1961/1996) et de Holland (1997), Christiansen (1999) évoque le bien-être ressenti dans un contexte professionnel qui permet d'exprimer son identité d'une manière cohérente, congruente. Les liens existant entre vocation, identité, motivation et satisfaction ont été modélisés par Hall et Chandler (2005).

3.3.3 Un modèle motivationnel de la vocation

Hall et Chandler (2005) ont développé un modèle visant à montrer les liens existant entre la vocation et le succès psychologique. Ce modèle se veut une

description de l'interaction entre le sentiment d'avoir une vocation, la confiance en soi et en ses capacités, les objectifs établis et les efforts pour y parvenir, le succès objectif, le succès subjectif ou psychologique, les changements d'identité et enfin, la reconnaissance extérieure. Le tout est par ailleurs influencé par les facteurs contextuels suivants : le statut socio-économique, les conditions économiques du moment et les influences sociales et politiques.

À l'origine du cycle modélisé par Hall et Chandler (2005), deux éléments fondamentaux s'interinfluencent : la présence d'une vocation et le sentiment d'auto-efficacité, tel que décrit par Bandura (1977). Les auteurs soulignent le renforcement mutuel de ces deux éléments. Par ailleurs, le fait d'avoir une vocation et de ressentir en même temps une grande confiance en ses propres capacités pousse l'individu à établir et à poursuivre des objectifs difficiles. Ainsi, les deux éléments fondamentaux que sont la vocation et la confiance en ses propres capacités influencent considérablement la définition et la poursuite de ces objectifs. De plus, en s'appuyant sur la théorie de l'auto-efficacité, le modèle de Hall et Chandler souligne comment l'individu mû par une grande détermination maintient ses comportements en vue de l'atteinte de ses objectifs.

Par la suite, toujours selon le modèle de Hall et Chandler (2005), si l'individu atteint ses objectifs, il connaîtra le succès à différents niveaux : au plan objectif, par exemple en étant accepté dans un programme universitaire très contingenté, et au plan subjectif, en ressentant du bien-être en raison de sa réussite. En permettant la matérialisation de l'atteinte des objectifs difficiles, le succès objectif favorise par ailleurs la reconnaissance extérieure. En effet, le fait d'être accepté dans un programme universitaire très contingenté est facilement accessible à la compréhension d'autrui, offrant ainsi à l'individu l'occasion de démontrer sa réussite. Parallèlement, en fonction de la reconnaissance extérieure mais également en raison

du succès subjectif vécu par la réussite, des changements au niveau identitaire peuvent survenir. Ainsi, l'accès au programme universitaire très contingenté pourrait favoriser un début d'identification à la carrière rendue accessible, amenant l'individu à se transformer intérieurement. Selon le modèle, ces changements identitaires viennent à leur tour influencer les objectifs et les efforts pour les atteindre, ainsi que les deux éléments fondamentaux que sont la vocation et le sentiment d'auto-efficacité.

Hall et Chandler (2005) se placent dans la continuité de Bandura. Cependant, l'originalité de leur modèle réside dans leur application à montrer l'impact fondamental de la vocation. En effet, c'est elle qui est à l'origine du cycle motivationnel et qui entraîne le succès psychologique. Ils rejoignent ainsi les auteurs cités précédemment qui voient dans la vocation la promesse de l'actualisation de soi et de l'accomplissement personnel (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005 ; Maslow, 1972/1978 ; Schlanger, 1997 ; Super, cité par Bujold et Gingras, 2000). En résumé,

The model is a relatively simplified cycle of how a calling and self-confidence enhance psychological success and the process of enhanced identity – and in turn of how psychological success and identity growth feed back to reinforce one's calling and self-confidence (p. 165).

Selon Hall et Chandler (2005), l'individu habité par une vocation connaît davantage de succès tant objectif que subjectif en raison de sa détermination envers l'atteinte de ses objectifs. Les auteurs soutiennent que le fait d'avoir une vocation permet de mieux s'acquitter de ses tâches, d'augmenter fortement sa confiance en ses capacités et favorise la clarté au plan identitaire. En effet, le processus d'introspection nécessaire à la découverte de sa propre vocation contribue à asseoir une identité plus

stable. De plus, la vocation est une expression de l'identité et du concept de soi. Selon Hall et Chandler, la détermination de l'individu habité par une vocation s'appuie donc sur son identité stable et sa grande confiance en soi. C'est ainsi que la vocation se révèle être un motivateur, un moteur, qui permet de faire face aux obstacles éventuels et de les surmonter en vue de l'atteinte de ses objectifs. Enfin, selon les auteurs, utiliser ses habiletés de la sorte revient à exprimer le génie en soi.

3.4 La vocation : une expression du génie personnel

La vocation religieuse résonne comme l'appel de Dieu (Rulla, 2002). Dans l'Antiquité, les Grecs considéraient que l'homme était habité par un *daimôn*, un oracle interne ou un dieu intérieur qui lui dictait ses conduites (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005). Dans une perspective laïque, la vocation donne vie au *daimôn*, au dieu interne. Ainsi, répondre à sa vocation revient à répondre à l'appel du divin en soi.

3.4.1 Du génie personnel

Schlanger (1997) croit que l'idée de la vocation, promesse d'une existence à la fois pleine de sens et méritant d'être vécue, véhicule un message double. Tout d'abord, la vocation « renvoie à un sentiment de réussite immanente qui est de l'ordre du contentement » (p. 86). Nous avons déjà abordé l'ampleur de la satisfaction présumée chez celui qui embrasse une carrière sous l'angle de la vocation. L'autre élément souligné par Schlanger est celui-ci :

La vocation parle aussi d'une autre réussite, plus dramatique et souvent mieux reconnaissable de l'extérieur, celle de l'œuvre qui marque et de la trace qui

change un peu le monde, celle d'une vie finalisée qui ne se contente pas de se sentir être mais qui porte un sentiment de soi héroïque (p. 86).

La vocation est davantage que la seule perspective d'une vie pleine et significative. Elle porte également en elle le désir de vivre sa vie tel un héros. Allant dans ce sens, Arènes et Sarthou-Lajus (2005) soutiennent que le self-made man, l'homme qui s'est fait lui-même, a un destin qui « s'élabore dans une configuration d'un Soi grandiose parfois nécessaire à l'ambition du dessein » (p. 212). À l'instar du mythe du self-made man, l'individu à la poursuite de sa vocation conquiert son destin, et le transforme en destinée. Ce faisant, il devient un exemple. « Ce combat confère un prestige et une renommée qui haussent un individu au-dessus de sa condition. La figure exemplaire exerce un pouvoir d'attraction et de rayonnement lié à cette appropriation réussie d'une destinée » (p. 192). L'individu habité par une vocation met en scène son propre héroïsme : il se trouve alors l'objet d'une idéalisation marquée. Ce sont les archétypes du héros, du saint et de la star.

Nous avons vu que vocation et actualisation de soi se confondent. Maslow lui-même voyait la vocation, le champ professionnel, comme étant la principale avenue qui permet de s'actualiser (Krau, 1997). À première vue, nous pourrions penser que les individus habités par une vocation, et qui réussissent à atteindre leur objectif, s'apparentent alors à la personne pleinement actualisée. Maslow (1972/1978) décrit la personne pleinement actualisée comme ayant fréquemment des expériences paroxystiques. Elle est également réputée développer une bonne identification à l'humanité, une facilité à accepter les autres et à faire preuve de détachement. Ces quelques caractéristiques de la personne dite actualisée pourraient expliquer les arguments développés par les détracteurs de Maslow. Selon Milton (2002), Maslow reconnaissait seulement 2% de la population comme étant pleinement actualisée, ce qui revient à définir cet état comme étant la marque d'une élite. Par ailleurs, toujours

selon Milton, l'individu pleinement actualisé devient l'équivalent d'une figure religieuse, d'une icône. « They represent the closest humanity had come so far to embodying absolute good » (p. 49). Nous voyons aisément comment la vocation peut ouvrir la porte à des « risques d'enfermement dans le narcissisme » (Boutinet, 2005, p. 303).

3.4.2 Du narcissisme

En 1914, Freud (1914/2005) nous introduit au narcissisme. Vers la fin du XIX^{ème} siècle, le terme de narcissisme désignait une perversion. Traitant son propre corps comme un objet sexuel, le pervers narcissique voyait la totalité de sa vie sexuelle absorbée par sa propre personne. Peu à peu, à mesure de l'avancement des observations cliniques, la tendance au narcissisme s'est avérée très répandue. Finalement, en 1911, Freud envisage de réserver une place au narcissisme dans sa compréhension du développement normal. Il aborde alors cette notion sous l'angle des pulsions d'autoconservation (Green, 1976).

À travers l'étude de certaines psychoses, la question d'un narcissisme primaire et normal surgit (Freud, 1914/2005). Il s'agit de se représenter un « investissement libidinal originel du moi, dont plus tard quelque chose est cédé aux objets, mais qui, fondamentalement, persiste » (p. 220). Selon Le Poulichet (2001), le narcissisme primaire de Freud réfère à une époque du développement antérieure à la constitution du Moi. Par ailleurs, le narcissisme primaire est marqué par l'absence de lien avec les objets. En effet, « le mode de satisfaction de la libido serait l'auto-érotisme, c'est-à-dire le plaisir qu'un organe prend sur lui-même » (p. 78).

Freud (1914/2005) décrit le narcissisme primaire par le biais de la relation des parents à leur enfant. Il souligne la « surestimation » (p. 234) qui domine cette relation. Il repère la tendance des parents à attribuer toutes les perfections à leur enfant et à « suspendre toutes les acquisitions culturelles dont on a extorqué la reconnaissance à son propre narcissisme, et à renouveler à son sujet la revendication de privilèges depuis longtemps abandonnés » (p. 234). Ainsi, Freud observe la régression au narcissisme infantile des parents, la régression à une époque qui précède l'acquisition de la culture, c'est-à-dire l'éducation, et donc du développement complet du Moi. Freud suppose également qu'à travers leur enfant, c'est l'immortalité des parents qui est en jeu. Ainsi, le narcissisme primaire est marqué par les idées de grandeur, de toute-puissance et même d'immortalité.

Selon Freud (1914/2005), le narcissisme secondaire est celui « qui apparaît par inclusion des investissements d'objet [et qui] s'édifie par-dessus un narcissisme primaire » (p. 219). Il est marqué par son double mouvement libidinal. Dans un premier temps, la libido investit les objets. En effet, le narcissisme secondaire se constitue à la faveur du développement du Moi, donc de la prise en compte du monde extérieur. Dans un second temps, la libido est retirée aux objets et revient sur le Moi (Le Poulichet, 2001).

En se développant normalement, l'enfant sort tôt ou tard du narcissisme primaire, notamment sous l'influence de l'angoisse de castration (Freud, 1914/2005). L'enfant se soumet progressivement aux exigences de son environnement (Le Poulichet, 2001). Il se rend compte que sa mère « désire également en dehors de lui et qu'il n'est pas tout pour elle : telle est la blessure infligée au narcissisme primaire de l'enfant » (p. 81). Ainsi, pour plaire à l'autre et s'en faire aimer, l'enfant se conforme peu à peu à l'idéal imposé par l'extérieur : c'est l'Idéal du Moi.

Lussier (2006) clarifie et spécifie les concepts relatifs aux instances intrapsychiques habituellement associées au narcissisme, soit le Moi idéal, l'Idéal du Moi et le Surmoi. Nous avons choisi de faire appel aux définitions de Lussier en raison de la diversité et de la variabilité des définitions proposées au sein de la littérature psychanalytique, et même à travers l'œuvre de Freud (Laplanche et Pontalis, 1967/1998 ; Sandler et Rosenblatt, 1962). Selon Lussier, le Moi idéal réfère à la couche la plus primitive du Moi. Il est « l'héritier du narcissisme originel, véhiculant les sentiments de perfection et de toute-puissance » (p. 49). Lussier caractérise le Moi idéal comme étant anobjectal, c'est-à-dire comme niant tout lien avec un objet, ce qui nous ramène à la définition du narcissisme primaire. Par ailleurs, le Moi idéal renferme les identifications primitives aux parents idéalisés et tout-puissants. Lussier souligne le rôle primordial du Moi idéal dans les processus d'idéalisation, le Moi idéal jouant « un rôle de premier plan dans tous les méfaits de l'idéalisation » (p. 49). Tout le monde est concerné par l'action de cette structure intrapsychique qui ne connaît pas le passage du temps et qui puise son énergie directement dans le Ça. Nos rêveries, nos fantasmes grandioses sont directement alimentés par l'action du Moi idéal. Ainsi, le Moi idéal porte « la nostalgie de la mégalomanie propre à l'enfance [...] avec tout son arsenal de fantasmes archaïques et grandioses » (p. 61).

L'Idéal du Moi est une structure plus évoluée, composée d'éléments inconscients, préconscients et conscients, et davantage influencée par le contact avec l'extérieur et par le processus de maturation du Moi. À l'opposé du Moi idéal, l'Idéal du Moi est en lien avec les objets. En contact avec la réalité, l'Idéal du Moi réfère aux ambitions réalisables. Selon Lussier (2006), Freud réfère à l'Idéal du Moi pour désigner « les identifications de l'enfant oedipien avec les parents toujours idéalisés ou plutôt admirés, mais cette fois servant de modèles pour le Moi futur » (p. 50). L'Idéal du Moi se construit à partir des identifications aux parents idéalisés et des

idéaux véhiculés par la société. Enfin, le Surmoi résulte des identifications à l'issue du complexe d'Œdipe. Il se forme par des processus d'intégration et d'intériorisation des interdits parentaux. Ce ne sont pas les parents eux-mêmes qui servent de modèle à la constitution du Surmoi, mais leur propre Surmoi. Il est la source du sentiment de culpabilité.

Le Moi idéal et l'Idéal du Moi sont étroitement liés. Freud comprenait que le développement du Moi passait par l'éloignement du narcissisme primaire (Le Poulichet, 2001). Lussier (2006) aborde cette notion en spécifiant le rôle du Surmoi dans cette tendance plus mature du Moi vers le renoncement aux processus primaires du Ça. Mais, le renoncement total au narcissisme primaire et à ses fantasmes grandioses n'est jamais possible. Freud (1914/2005) précise que « l'homme s'est montré ici incapable de renoncer à la satisfaction dont il a joui une fois » (p. 237). Selon Lussier,

si le Moi finit par se soumettre pour s'accommoder de dimensions plus réalistes et moins angoissantes, il n'en va pas de même au plan du Moi idéal. Ceci vaut pour la normalité comme pour la pathologie. Seuls le degré et la nature de l'investissement sont variables (p. 61).

Ainsi, bien que le Moi de l'individu se développe normalement, celui-ci aspire à retrouver l'état du narcissisme primaire. Pour cela, nous dit Le Poulichet (2001), « pour regagner l'amour et la perfection narcissique, il passera par la médiation de l'Idéal du Moi » (p. 81). Nous voyons ici comment l'Idéal du Moi peut être conçu comme une sorte de porte d'entrée dans la réalité pour le Moi idéal. L'Idéal du Moi renferme des idéaux qui sont accessibles au sujet mais ces idéaux restent par ailleurs toujours connectés aux processus plus archaïques du Moi idéal. Ainsi, bien que le

Moi se développe en renonçant au narcissisme primaire, bien que l'Idéal du Moi, à la faveur de ce processus de maturation, fournisse des idéaux ancrés dans la réalité, le Moi idéal persiste à entretenir des fantasmes grandioses, non bridés par la réalité extérieure.

Lussier (2006) soutient que le Moi idéal est surtout marqué par les processus d'idéalisation. L'idéalisation est un processus psychique qui magnifie les vertus de l'objet, et le rend parfait. Freud (1914/2005) parle d'un « processus concernant l'objet et par lequel celui-ci est agrandi et exalté » (p. 237). Le phénomène amoureux répond classiquement à cette définition. Par ailleurs, l'identification subséquente à l'objet idéalisé contribue à la formation et à l'enrichissement des instances idéales, soit le Moi idéal et l'Idéal du Moi (Laplanche et Pontalis, 1967/1998).

Rosolato (1976) distingue l'idéalisation, qui présente un investissement libidinal massif sur un objet et dont l'instance est le Moi idéal, des « idéaux qui s'affranchissent de l'omnipotence, prennent une identité localisée, [...] et correspondent à l'Idéal du Moi. Dans tous les cas, le narcissisme est présent, dans des proportions variables, découlant de cette toute-puissance de la pensée » (p. 15). Par ailleurs, Rosolato précise que tout ce qui vient de l'extérieur confirmer la toute-puissance des idéaux provoque un accroissement de l'estime de soi. En revanche, tout ce qui contrevient à cette confirmation produit une blessure narcissique.

En effet, les processus psychiques qui mettent en jeu le Moi idéal, mais aussi à un autre niveau l'Idéal du Moi, contribuent à gratifier l'individu au plan narcissique, c'est-à-dire à le satisfaire. Kernberg (1976) précise le rôle de l'Idéal du Moi dans la régulation de l'estime de soi : « l'idéal du moi [...] accroît l'estime de soi à condition que le soi soit à la hauteur de ses demandes et de son attente » (p. 184). Nous avons

ici une formulation psychanalytique de ce que nous avons élaboré précédemment à propos des liens entre les objectifs difficiles à atteindre, et la satisfaction qui en découle. Cependant, selon Lussier (2006), l'insuffisance de la vie réelle à combler l'estime de soi exacerbe les productions fantasmatiques issues du Moi idéal. Cette exacerbation est « le témoin du degré de toute-puissance magique dont l'homme a besoin en raison de l'insuffisance de ce que lui offre la vie réelle pour nourrir son estime de lui-même » (p. 63). Encore une fois, les deux instances idéales contribuent, chacune à leur manière, à un processus fondamental à la vie psychique, soit la satisfaction narcissique.

Grunberger (1971/2003) suppose que le narcissisme trouve son origine dès l'état prénatal. Il considère que le fœtus vit « dans un état élationnel qui constitue une homéostasie parfaite, sans besoins car ceux-ci étant automatiquement satisfaits, n'ont pas à se constituer comme tels » (p. 28). Selon Castarède (2002), l'élation narcissique réfère à la fois au souvenir de ce vécu homéostatique prénatal, au bien-être et à la béatitude suscités par ce vécu, à la complétude et à la toute-puissance qu'il implique, et enfin à la fierté de l'avoir vécu. Le sentiment d'élation narcissique est une tentative de revenir en arrière, d'un retour « au paradis perdu et aux liens qui sont attachés à cette représentation : fusion, amour de soi, mégalomanie, toute-puissance, immortalité, omniscience, invulnérabilité » (p. 503).

Que l'on soit en accord ou pas avec ces vues - Lussier (2006) s'oppose d'ailleurs à plusieurs des propositions de Grunberger - il reste que l'image suscitée par cette notion d'état élationnel nous apparaît très pertinente à la description de ce que nous entendons par projet vocationnel.

3.4.3 Le projet vocationnel

Le projet vocationnel est l'objet par lequel la vocation se matérialise. Il est tourné vers l'avenir. L'Idéal du Moi, les aspirations et autres idéaux réalisables, mais aussi quelque chose du Moi idéal, sont projetés sur lui. Allant dans ce sens, Boutinet (2005) souligne que le projet permet « à chacun [...] de confectionner pour lui sa propre transcendance » (p. 298). Boutinet aborde le projet sous l'angle des processus idéalisants, marque du Moi idéal :

Le projet dans la forme d'idéalité qu'il véhicule, c'est-à-dire d'image parfaite gratifiante ou de bonne forme, exprime bien à cet égard ce produit du narcissisme inscrit au cœur de l'individu-acteur ou de l'organisation. [...] L'image projective avec sa propre logique totalisante, au même titre que les acteurs qui la promeuvent, entend se faire autarcique, autosuffisante par rapport à l'environnement social ou aux autres acteurs témoins. Cette logique pousse bien souvent les instances d'un projet à n'avoir de compte à rendre à personne, en s'attribuant la paternité de leurs réussites et en développant un sentiment de toute-puissance par rapport aux réalisations effectuées (p. 303).

Boutinet (2005) nous propose une définition du projet qui rejoint la notion d'objet de projection narcissique développée notamment par Rosolato (1976). Si l'on aborde le narcissisme sous l'angle pulsionnel, deux mouvements de l'investissement libidinal sont possibles : soit le retrait des objets vers le Moi, soit ce que Rosolato nomme l'exultation, c'est-à-dire le mouvement inverse, projectif et idéalisant sur l'objet. Ainsi, « il y a débordement, envahissement de l'objet et du monde. Il s'agit d'obtenir [...] une plénitude maximale, [...] un exploit qui vise le surhumain » (p. 17). Nous pensons que l'exultation telle que formulée par Rosolato rejoint

partiellement la notion de sentiment élationnel (Castarède, 2002 ; Grunberger, 1971/2003). Nous croyons que le projet vocationnel fournit une aire de projection aux idéaux qui s'inscrivent dans le réel mais qui véhiculent par ailleurs une substance idéalisée, plus proche d'un narcissisme archaïque.

Dans ce mouvement du narcissisme projectif nous dit Rosolato (1976), l'objet « entre dans une relation de projections et d'identifications patentes, en fonction des effets de double : c'est l'identification projective. La société fournit des idéaux qui servent de point d'appel à de telles correspondances » (p. 18). Nous avons déjà vu comment les rôles sociaux offrent un canevas pour la matérialisation de la vocation (Boutinet, 2005 ; Schlanger, 1997). Ici, nous avons une formulation psychanalytique de ce phénomène, mettant en jeu des projections doublées à des identifications qui modifient en retour le sujet. Il y aurait donc un mouvement centrifuge entre la projection idéalisante dans le projet vocationnel, et le renforcement des instances idéales du Moi.

Selon Boutinet (2005), le projet est une nécessité vitale, et un moyen de tenter de conjurer la mort. La question de l'immortalité, notamment celle du Moi parental à travers la relation parent-enfant est apparue dans les écrits de Freud (1914/2005) en rapport avec le narcissisme primaire. De même, Schlanger (1997) souligne la vocation comme étant l'illustration du désir de marquer et de « laisser une trace qui change un peu le monde » (p. 86). Arènes et Sarthou-Lajus (2005) abondent également dans ce sens, à propos de leur analyse du mythe du self-made man : « l'obsession d'imposer sa marque sur le cours du temps, dans le bruit et la fureur de l'Histoire, se nourrit encore d'un rêve égocentrique et relève du caprice d'enfant » (p. 214).

La vocation scientifique propose un projet dans lequel c'est l'acquisition du savoir qui devient héroïque. Schlanger (1997) souligne l'idéalisation de la figure intellectuelle, imposante référence élitiste. Le savant se voit conféré un statut prestigieux, lui qui prend une part très active à « la culture conçue comme ornement, richesse, célébration et gloire » (p. 109). Selon Schlanger, la carrière intellectuelle est idéalisée car elle véhicule « un état d'âme qui touche à l'expérience prophétique et mystique » (p. 171). Nous retrouvons les traces mystico-religieuses de l'icône qu'est la personne dite actualisée selon les termes de Maslow. Plusieurs figures scientifiques ont marqué les siècles. Leurs découvertes sont souvent relatées comme des exploits héroïques. Ainsi, « [le] savant de laboratoire ou [le] savant de bibliothèque peut désormais faire l'objet d'une véritable héroïsation culturelle » (Schlanger, 1997, p. 202). Ces hommes, souvent qualifiés de grands, passent pour de véritables génies. Kernberg (1976) souligne la grande capacité de gratification narcissique des aspirations et des buts du Moi par la réussite sociale, notamment par la réalisation des aspirations intellectuelles. Rosolato (1976) soutient également la perspective que les choses de l'intellect nourrissent les fantasmes grandioses.

Nous avons abordé la notion de vocation sous plusieurs angles, depuis ses origines religieuses jusqu'à sa version moderne, séculaire. Nous avons ensuite exploré la vocation comme une expression de soi, comme un moteur et enfin, comme l'expression du génie personnel. Ce tour d'horizon de la notion de vocation ne saurait être complet sans une incursion en carriérologie, domaine consacré à l'étude du choix et du développement de carrière.

3.5 Les théories du développement de carrière

Les théories du développement de carrière sont parfois appelées théories du développement vocationnel. Nous avons sciemment choisi le terme de développement de carrière pour la poursuite de notre réflexion, de manière à bien distinguer la carrière de la vocation. Nous avons longuement développé notre vision de ce qu'est la vocation. Elle se distingue en plusieurs points de la carrière, une notion davantage définie comme étant la succession des professions, des postes et des emplois occupés durant la vie active (Bujold et Gingras, 2000). Nous allons maintenant faire appel à l'imposant travail de synthèse de Bujold et Gingras, et présenter ci-après quelques-uns des principaux auteurs et courants théoriques du choix et du développement de carrière.

3.5.1 La personnalité au cœur de la carrière

Nous avons longuement élaboré les liens entre la vocation et la personnalité, en particulier le sentiment de congruence entre la personnalité et le métier choisi. Cette idée de congruence entre un organisme et son environnement, une idée rogerienne, a fourni le matériel de départ à Holland pour élaborer sa théorie.

À travers plusieurs décennies, Holland (1973/1997) a développé une théorie du développement de carrière mettant en lien des types de personnalité, avec des types d'environnements. Holland distingue six grands types de personnalité : le réaliste, le chercheur, l'artiste, le social, l'entreprenant ou le conventionnel. De la même manière, six grands types d'environnement sociaux sont recensés : l'environnement réaliste, de recherche, artistique, social, entreprenant ou conventionnel. L'idée principale de la typologie de Holland est que plus la

personnalité est en harmonie avec son environnement, plus l'individu ressentira de la congruence et donc, du bien-être. Selon Holland, les individus sont motivés à trouver un environnement qui va leur permettre d'exprimer leurs habiletés, leurs compétences et leurs valeurs. Ils sont par ailleurs à la recherche de rôles agréables. Enfin, les comportements sont déterminés par une interaction entre la personnalité et l'environnement. Ce dernier point permet à Holland de proposer une approche capable de prédire les choix personnels qui vont façonner les patrons de carrière (Bujold et Gingras, 2000).

Plusieurs principes sont sous-jacents à la typologie de Holland (1973/1997), notamment le choix de la vocation comme étant l'expression de la personnalité, un argument qui rejoint les idées développées précédemment. D'autre part, toujours selon Holland, les inventaires d'intérêts, outils largement répandus dans la pratique du counseling de carrière et développés notamment par Super dans les années 50, ne sont rien d'autre que des inventaires de personnalité. Ainsi, le choix d'un métier exprime les motivations les plus profondes d'un individu, ses habiletés, et représente un véritable mode de vie plutôt que des fonctions de travail isolées. Holland mentionne également le rôle de ce qu'il appelle les stéréotypes vocationnels : ici, il rejoint notre point relatif à l'impact des rôles sociaux dans la matérialisation de la vocation, tel qu'abordé précédemment. Holland précise que les personnes qui partagent une vocation se ressemblent au plan de leur histoire développementale. Nous reviendrons plus loin sur ce point. Enfin, Holland aborde la satisfaction vocationnelle, la stabilité et la réalisation qui dépendent grandement du sentiment de congruence entre la personnalité et l'environnement choisi.

3.5.2 Approche psychanalytique du développement de carrière

Selon Neff (1985), Freud ne s'est pas beaucoup penché sur la question du travail et ses remarques à propos de cette activité pourtant centrale de la vie adulte sont parcimonieuses, voire accidentelles. Selon la compréhension psychanalytique classique du processus d'adaptation à travers le développement, la capacité au travail résulterait du renoncement au principe de plaisir pour laisser place au principe de réalité. Neff cite Erikson à propos de sa contribution à une meilleure compréhension de la période de latence. En effet,

Whereas Freud's early view has led various followers to conclude that the events of early childhood are sufficient to account for adult emotional life, Erikson seems to be saying that the affective stages of later childhood and adolescence are an essential part of development (p. 92).

Nous avons déjà abordé le stade de l'industrie tel que le comprenait Erikson (1968/1972) dans sa description du développement humain, et son impact sur la capacité au travail. Par ailleurs, Neff (1985) évoque les écrits de Hendrick et en particulier sa proposition relative à l'existence d'un instinct de maîtrise. Ainsi, selon Neff, Hendrick trouvait insuffisants les principes de plaisir et de réalité pour expliquer la capacité au travail. Parmi les fonctions du Moi, Hendrick propose des fonctions exécutantes, mues par l'instinct de maîtrise. L'individu trouverait du plaisir à travailler en raison de la gratification ressentie à la maîtrise de son environnement. Ainsi, la capacité au travail serait davantage que la simple résultante d'un mécanisme d'adaptation à la réalité.

Plusieurs écrits psychanalytiques sur le travail proposent que cette activité résulte d'un processus de sublimation. Faisant partie du répertoire des mécanismes de défense du Moi, au même titre que le refoulement, la sublimation en est le plus noble, en raison de son fonctionnement : transformer les bas instincts, c'est-à-dire les pulsions du Ça, en des productions socialement acceptables telles que des œuvres d'art ou encore, des productions intellectuelles (A. Freud, 1946/2001, Vaillant, 1992). Brill (1949/1976) considère que le choix de carrière repose principalement sur le mécanisme de sublimation. Ainsi, il pense que le chirurgien et le boucher ont choisi leur vocation en sublimant leurs instincts sado-masochistes, la sublimation étant réputée plus aboutie chez le chirurgien. S'inscrivant dans une telle ligne de pensée, Bordin, Nachmann et Segal (1963) puis Bordin (1990) ont dressé une carte des professions basée sur la reconnaissance de la sublimation d'un instinct ou d'un autre. Ainsi, ils soutiennent que la satisfaction des besoins primitifs connue dans des modes très archaïques, comme dans le fait de mordre ou de dévorer, se fait sentir dans le choix d'une carrière. Le plaisir pris à la satisfaction des besoins primitifs guiderait le choix de la carrière à l'âge adulte. Bordin développe par ailleurs un autre élément qui entrerait en ligne de compte, c'est-à-dire le jeu. Lantos partage cet avis (Neff, 1985).

Selon Neff (1985), Lantos croit que le travail est intimement lié au plaisir ressenti dans le jeu. Le plaisir ressenti serait dû au fait d'accomplir quelque chose, ce qui nous ramène à l'idée de l'instinct de maîtrise de Hendrick. Cependant, Lantos s'éloigne de l'idée d'un instinct de maîtrise, préférant décrire le plaisir dans l'accomplissement comme étant un processus du Moi, et non pas comme le résultat d'une pulsion du Ça. Par ailleurs, selon Neff, Lantos rapproche la motivation au travail de la tendance à l'auto-conservation, à l'instar de Freud. Dans sa compréhension du choix de carrière, Bordin (1990) souligne également la place centrale du jeu, et en particulier de la spontanéité ressentie dans le jeu.

3.5.3 Perspective phénoménologique et développementale

La perspective phénoménologique et développementale de Super occupe une place privilégiée dans le paysage des théories du développement de carrière. En effet, Super a particulièrement marqué ce domaine de recherche, tout comme la pratique du counseling d'orientation (Bujold et Gingras, 2000). Nous avons déjà abordé plusieurs points relatifs à cette approche, notamment à propos du rôle central du concept de soi dans la vocation. Ainsi, nous avons vu que Super considère le développement de la vocation comme étant « essentiellement un processus de développement et d'actualisation de l'image de soi » (Bujold, 1989, p. 156). Nous avons également abordé la notion de traduction de l'image de soi en termes vocationnels (Super *et al.*, 1963). La théorie de Super recoupe plusieurs perspectives différentes et complémentaires (Bujold et Gingras). En effet, il intègre dans son cadre des notions relevant de la psychologie différentielle, de la psychologie développementale, des facteurs sociaux, du concept de soi et des interactions entre l'individu et son environnement de travail, à l'instar de Holland. Au plan de la carrière, Super retient cinq grands stades développementaux.

Le premier stade s'étend de la naissance à l'adolescence. C'est un stade de croissance, caractérisé par un développement physique, mental et émotionnel rapide (Super *et al.*, 1965). Nous avons déjà vu que durant l'enfance, l'environnement adulte immédiat propose des rôles sociaux auxquels s'identifier. Ces identifications influenceront plus tard le choix de carrière (Super *et al.*, 1963). Le stade suivant couvre la période de 14 à 24 ans. C'est un stade d'exploration durant lequel des choix provisoires se dessinent, avant que des considérations réalistes n'entrent en ligne de compte. Cette période transitoire permet également plusieurs tentatives d'emploi avant de se fixer d'une manière plus définitive (Bujold et Gingras, 2000). Trois tâches caractérisent le stade exploratoire. Tout d'abord, c'est la cristallisation d'une

préférence vocationnelle, soit une première formulation des idées relatives au domaine d'activités qui conviendrait. Les images de soi, ainsi que celles des professions telles que le jeune individu se les représente entrent en jeu à ce moment-là. La seconde tâche du stade exploratoire est la spécification d'une préférence vocationnelle qui voit l'inscription au plan de la scolarité dans une branche d'étude. Le choix peut encore être provisoire à cette étape. Enfin, la troisième tâche du stade exploratoire est la réalisation ou actualisation d'une préférence vocationnelle. L'individu s'inscrit dans une formation davantage spécialisée, ce qui l'amène à traduire ses préférences dans la réalité.

Le stade suivant, celui de l'établissement, commence au début de l'âge adulte et s'étend jusqu'au milieu de la vie. C'est un stade de consolidation des choix vocationnels, qui voit notamment la stabilisation dans la profession et la consolidation du statut social (Bujold et Gingras, 2000). Super poursuit sa description du développement vocationnel jusqu'à la fin de la carrière, qu'il situe vers 65 ans. Nous n'entrerons pas dans ces développements. En effet, la théorie de Super est extrêmement riche, et propose de nombreuses formulations qu'il nous est impossible de rapporter d'une manière exhaustive. Un élément retient cependant notre attention, soit la notion de maturité vocationnelle.

La maturité vocationnelle est un indice qui sert à évaluer d'une part les tâches effectuées par le jeune individu durant le stade exploratoire, ainsi que la façon dont il s'en acquitte. L'indice de maturité vocationnelle « détermine en partie [l']adaptation vocationnelle, étant donné que l'adaptation suppose un répertoire de comportements qui dépend lui-même du degré de développement auquel l'individu est parvenu » (Bujold et Gingras, 2000, p. 110). En d'autres termes, plus la maturité vocationnelle est développée, plus le jeune individu s'inscrit dans des démarches d'orientation sérieuses et réfléchies : il montrera alors des aptitudes à la planification, à

l'exploration, à la cueillette d'informations, à la prise de décision, et enfin, il sera en contact avec la réalité (Bujold et Gingras).

3.5.4 Perspective cognitive et développementale

Plusieurs théories du développement de carrière s'inscrivent dans un cadre cognitif-développemental. Toutefois, c'est le modèle de Gottfredson (2002) qui retient particulièrement notre attention, en raison de l'emphase mise sur la notion de compromis. Selon Bujold et Gingras (2000), le concept de compromis avait déjà été élaboré par Ginzberg, Ginsburg, Axelrad et Herma en 1951, mais Gottfredson le replace au cœur de sa réflexion. Plusieurs éléments développés dans les autres théories du développement de carrière sont conservés par Gottfredson, notamment la perspective développementale du processus de choix professionnel, un processus qui débute dans l'enfance. Elle accorde également une place prépondérante à la notion d'actualisation de l'image de soi en termes vocationnels, ainsi qu'à la satisfaction attendue de la congruence entre le choix et l'image de soi.

Cependant, Gottfredson met davantage l'accent sur l'aspect social du choix de carrière (Bujold et Gingras, 2000). Elle insiste notamment sur le rôle central des représentations sociales des professions. Nous avons déjà abordé un point similaire à propos de l'impact des rôles sociaux sur la vocation. Gottfredson (2002) abonde dans ce sens, et soutient que le processus de développement de la carrière met principalement en jeu ces représentations. Celles-ci s'élaborent progressivement, et un portrait de plus en plus sophistiqué se dresse. Gottfredson nomme ce portrait la « carte cognitive des professions » (Bujold et Gingras, p. 150). Gottfredson pense que cette carte s'organise autour de certains axes précis, comme la masculinité et la féminité, le prestige social et le champ d'activité. Par ailleurs, l'auteure distingue les

aspirations réalistes des aspirations idéales. Cette distinction se fait autour de la perception de la compatibilité avec l'image de soi et de l'accessibilité de la profession envisagée. Enfin, Gottfredson accorde une place centrale à ce qu'elle appelle l'espace social, qui réfère à l'étendue des alternatives disponibles dans la carte cognitive, les alternatives considérées comme étant acceptables.

Selon Gottfredson (2002), le processus de choix et de développement de carrière s'articule autour de deux axes principaux, soit celui de la restriction et celui du compromis. La restriction est le processus par lequel les jeunes individus réduisent le territoire de la carte cognitive. Peu à peu, à mesure de leur développement cognitif et notamment de leur capacité d'abstraction, les alternatives non acceptables sont progressivement éliminées de la carte. Cette élimination est motivée par le développement interactif entre l'image de soi, les aspirations et les représentations des professions. Gottfredson soutient qu'une fois ce processus de restriction terminé, c'est celui du compromis qui débute.

En effet, selon Gottfredson (2002), le deuxième principe organisateur du choix et du développement de carrière est celui du compromis au niveau des aspirations. Les alternatives préférées sont progressivement abandonnées, en raison de l'accommodement à la réalité. Ce compromis survient lorsque des obstacles infranchissables se dressent sur le chemin des aspirations. Gottfredson nous met cependant en garde quant à ces fameux obstacles. En effet, ceux-ci sont en partie influencés par les perceptions propres à l'individu. Gottfredson précise que les compromis les plus faciles à faire sont ceux qui permettent à l'individu de se retourner sur ses alternatives les plus acceptables. L'individu perçoit alors le processus comme étant un choix plutôt qu'un compromis. Selon l'auteure, les compromis les plus difficiles risquent de remettre en question l'image de soi. De

même, Krau (1997) souligne le danger qui réside dans les compromis qui remettent en question les sphères centrales de la personnalité.

Nous avons longuement exploré la notion de vocation. Nous avons ensuite fait une incursion en carriérologie, apportant ainsi un éclairage sur les théories du choix et du développement de carrière. Le choix d'un métier selon les critères qui caractérisent la vocation pourrait se réaliser dans n'importe quel champ d'activité. Cependant, nous allons maintenant porter notre attention sur une vocation singulière, celle du psychologue.

4. Une vocation singulière : devenir psychologue

La vocation de psychologue en est une singulière. En effet, ce métier véhicule des représentations particulières auprès du public. Faisant partie de la catégorie des soignants, il présente des caractéristiques attrayantes, mais également un peu inquiétantes. Le psychologue est réputé avoir souffert lui-même : son parcours ne relève pas du hasard. Sa formation est longue et ardue. Certaines habiletés sont nécessaires à la pratique de la psychologie clinique, et les modes de sélection des psychologues cliniciens font actuellement débat.

4.1 L'héritier du shamanisme

Le métier de psychologue s'inscrit dans une tradition très ancienne, bien plus ancienne que celle habituellement évoquée dans les cours d'histoire de la psychologie. La pratique moderne de la psychothérapie s'enracine plus profondément que dans la psychanalyse ou la psychologie expérimentale, ou même dans la phénoménologie. En effet, plusieurs auteurs voient le psychologue moderne, et

d'autres soignants d'ailleurs, comme se situant dans l'héritage direct du shamanisme ancestral (Goldberg, 1986 ; Guy, 1987 ; Henry 1966).

Des parallèles existent entre le shaman des sociétés dites primitives et le psychothérapeute moderne. Ainsi, les personnes possédant des dons spéciaux ont souvent eu la double tâche de soigner et de mener le groupe au plan spirituel (Guy, 1987 ; Henry, 1966). À l'instar du shaman, le psychologue occupe une place particulière dans la société moderne : doué et spécial, il est admiré, respecté et parfois même, craint (Goldberg, 1986 ; Guy ; Henry). Selon Arènes et Sarthou-Lajus (2005), le psychologue moderne a pris la place laissée vacante par l'Église. Reprenant l'expression de Fairbairn, ces auteurs placent le psychothérapeute en « vrai successeur de l'exorciste » (p. 116). Au plan social, le psychologue est celui auquel on se réfère désormais en matière de morale, par exemple pour les questions relatives à la normalité ou encore au sens de la vie.

Moscovici (1961) s'est intéressé à la façon dont les représentations sociales du psychanalyste se sont construites. Il distingue cette fonction de celle du psychologue, mais nous pensons que ses observations peuvent être utiles à notre propos. Selon Moscovici, la représentation sociale du psychanalyste contient des informations référant à la théorie de la psychanalyse, à la technique psychanalytique ainsi qu'aux fonctions que la société attribue à cette position singulière : en effet, le psychanalyste traite les maux psychiques, c'est-à-dire l'âme humaine. Perçu comme ayant la capacité de guérir, il est placé dans une position sociale exceptionnelle, proche de celle du médecin. L'objet d'étude et de travail du psychanalyste c'est-à-dire la folie, tout comme sa proximité avec les fous, fascinent le public. À propos du psychanalyste, Moscovici souligne que

Sa pratique concerne (...) un groupe d'individus qui ont toujours été chargés de significations tantôt dépréciatives, tantôt sacrées mais chaque fois inquiétantes, les fous. Le terrain d'action de la psychanalyse se trouve être en dehors de la norme et du rationnel : c'est l'exceptionnel et le mystérieux. Son domaine apparaît chargé de tous les interdits concernant la sexualité. Qu'est-ce qu'un psychanalyste? Un homme qui prétend agir sur un tel nœud de problèmes entourés d'un halo magique (p. 244).

Ainsi, le psychanalyste et le psychologue sont les héritiers d'une longue lignée de personnages plus ou moins mystiques, censés posséder des pouvoirs magiques (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005 ; Goldberg, 1986 ; Guy, 1987 ; Henry, 1966 ; Moscovici, 1961). Selon Moscovici, la référence à la magie place le psychanalyste dans une position sociale particulière, qui suscite des réactions analogues à celles que le magicien éveille dans un autre univers. Par ailleurs, Moscovici nous rappelle que « la psychanalyse est l'héritière de l'hypnotisme, de la manipulation d'autrui par le regard » (p. 251). Depuis la nuit des temps, le regard a toujours été considéré comme le siège de l'âme humaine, comme synthétisant « l'omniscience et la pénétration de la vie intime de l'être » (p. 251). Cet héritage participe à la mystification de la représentation sociale du psychanalyste, et par extension, à celle du psychologue.

Avoir souffert soi-même et en être sorti grandi constitue l'un des points communs les plus évidents entre le shaman et le psychologue moderne (Goldberg, 1986 ; Guy, 1987 ; Henry, 1966). Ce sont ses blessures internes qui donnent au psychologue, tout comme au shaman, l'insight et l'empathie nécessaires au travail de compréhension de la détresse des autres. Selon Guy, l'archétype du « wounded healer », c'est-à-dire de celui qui guérit parce qu'il a été blessé lui-même, est universel. Selon Henry, ce type d'expériences apporte la base d'une structure personnelle intérieure qui permet l'adoption des techniques et des points de vue

nécessaires à la pratique shamanique et psychothérapeutique. La formation du shaman et celle du psychologue présentent également plusieurs points communs : apprendre à utiliser son expérience passée, développer son insight ou encore, s'inscrire dans une tradition en se référant à des aînés.

4.2 Psychologue : un métier attrayant

La pratique de la psychologie clinique présente des avantages prévisibles et susceptibles d'inspirer les futurs psychologues. En premier lieu, le psychologue est vu comme étant indépendant (Goldberg, 1986 ; Guy, 1987). Son statut professionnel lui permet de jouir d'une rare autonomie face à ses supérieurs, peu importe le cadre dans lequel il pratique. Compte tenu de la nature confidentielle de son travail, le psychologue est rarement remis en question. En outre, beaucoup de flexibilité caractérise ses horaires de travail, en particulier en pratique privée : il lui est aisé d'organiser sa journée de travail comme bon lui semble, de décider du nombre de clients pris en consultation et de fixer les heures de rendez-vous. Par ailleurs, dans le cadre de la pratique privée, le psychologue a le loisir de choisir ses clients. Des avantages financiers caractérisent par ailleurs cette profession, en particulier en pratique privée. Il paraît possible de gagner de l'argent, le revenu du psychologue étant généralement supérieur à celui de la plupart des gens (Guy).

Le psychologue occupe une place spéciale dans la société, il en est un membre très puissant (Goldberg, 1986 ; Guy, 1987 ; Henry, 1966). Sa capacité à comprendre la folie et la couverture médiatique offerte à la profession le placent dans une position très avantageuse et qui peut sembler enviable pour certains. Des qualités spéciales lui sont attribuées, notamment la croyance qu'il accomplit une tâche très importante pour la société, dont peu de personnes peuvent s'acquitter. Par ailleurs, le psychologue

jouit d'un grand prestige en raison de la formation requise ainsi que de la nature du service qu'il rend. Il appartient à la catégorie des professionnels, une classe sociale très valorisée notamment en Amérique du Nord. Il s'intègre dans les professions de la santé, ce qui contribue à accentuer son prestige (Guy, 1987 ; Skovholt et Ronnestad, 1992). Skovholt et Ronnestad mentionnent également le fait que le titre de psychologue soit protégé renforce l'attrance pour ce métier.

La carrière du psychologue offre de nombreuses opportunités d'être le témoin privilégié d'expériences humaines aussi riches que variées (Guy, 1987) ce qui satisfait le psychologue au plan intrapsychique (Burton, 1975). La perspective de contribuer au mieux-être des autres, fruit d'une interaction intime et profonde dans laquelle le psychologue occupe une place privilégiée, apparaît comme étant gratifiante. Selon Guy, le psychologue est celui qui partage la souffrance mais aussi la joie de la victoire : il se sent utile et valeureux. Le métier comporte par ailleurs un aspect très attrayant pour ceux qui se reconnaissent dans l'amour des choses de l'intellect. D'après Burton, le psychologue est confronté de manière quotidienne à des problématiques complexes, et il se fait un devoir de poursuivre sa quête de savoir tout au long de sa carrière. La formation du psychologue n'est pas achevée à la sortie de l'université ; les aspirants psychologues comprennent intuitivement que toute leur carrière sera jalonnée d'apprentissages multiples, et que leur réflexion ne sera jamais véritablement terminée.

Devenir psychologue implique également de se transformer soi-même (Burton, 1975 ; Goldberg, 1986 ; Guy, 1987). Les psychologues expérimentent une croissance émotionnelle significative : ils rapportent connaître une augmentation de l'affirmation et de la confiance en soi, de la capacité d'introspection, de la sensibilité dans leur vie personnelle. La pratique de la psychothérapie offre au psychologue de nombreuses occasions de favoriser la réalisation de son propre potentiel (Goldberg ;

Guy). Ce bénéfice secondaire, tout naturel, participe grandement à l'attraction que ce métier exerce sur ceux qui y aspirent.

Cette énumération un tant soit peu idéale des nombreux avantages à devenir psychologue doit néanmoins être nuancée. En effet, Guy (1987) rappelle que tous ne connaissent pas la gloire et la richesse, que beaucoup de fatigue émotionnelle résulte des interactions intenses avec des patients très perturbés et que, malgré leur aura, les psychologues sont souvent critiqués par le grand public.

4.3 Les motivations internes à devenir psychologue

Plusieurs auteurs se sont penchés sur les motivations internes à l'origine du désir des psychologues à embrasser cette carrière. Ils évoquent souvent la présence d'un fort sentiment d'avoir été *appelé* à cette profession (Burton, 1975 ; Goldberg, 1986 ; Guy, 1987 ; Skovholt et Ronnestad, 1992 ; Spurling et Dryden, 1989), comme si cela était inéluctable. Nous retrouvons dans cette description un élément longuement développé à propos de la vocation.

4.3.1 Être appelé

Spurling et Dryden (1989) se sont intéressés à décrire et à comprendre l'impulsion du psychologue à faire ce choix de carrière. Ils ont ainsi récolté les témoignages d'une douzaine de psychologues et psychothérapeutes en lien avec les motivations à l'origine de ce choix. Plusieurs d'entre eux ont mentionné un appel irrésistible :

... a sense of inevitability mingled with something akin to dread. I knew I had little choice if I was to obey the voice within me. In short, my work as a therapist has in sense been an act of obedience (p 67).

Dans le cas de ce témoin, l'appel envers le métier de psychologue est une véritable profession de foi. Plusieurs participants à l'enquête de Spurling et Dryden (1989) mentionnent un besoin à satisfaire impérativement. Les auteurs décrivent une pulsion à comprendre et à réparer, le psychologue ne sachant plus exactement s'il choisit lui-même d'embrasser cette carrière, ou bien s'il est choisi. Allant dans le sens de la pulsion à comprendre, Guy (1987) considère que le psychologue est un chercheur. La pratique de la psychothérapie peut se voir comme la quête d'un secret caché ou d'un savoir inconnu (Spurling et Dryden). Cependant, la tendance irrésistible à vouloir comprendre ses clients passe d'abord par une volonté très forte à se comprendre soi-même. Le psychologue cherche des réponses, d'abord par rapport à ses propres expériences passées.

Ainsi, comme nous l'avons vu auparavant, Spurling et Dryden (1989) soulignent la façon dont les expériences douloureuses vécues par le futur psychologue constituent les fondations de sa capacité à prendre soin de la souffrance des autres. Une nuance est cependant introduite ici par les résultats de l'enquête : il semblerait qu'autant que ses expériences douloureuses nourrissent la vocation du futur psychologue, il ne faut pas qu'elles aient été trop destructrices. Ainsi, bien que la souffrance apparaisse être le lot commun de certains psychologues, il est nécessaire qu'ils n'aient pas été trop profondément meurtris. L'équilibre entre la souffrance précoce et la capacité à tout de même vivre sa vie est impératif. Nous pouvons alors nous interroger quant au type de blessure psychique dont il est question.

4.3.2 L'enfance du psychologue

Les auteurs qui ont mené des études sur les motivations inconscientes à devenir psychologue s'entendent sur l'influence prédominante de l'enfance et de la dynamique familiale du futur psychologue. La plupart des auteurs évoquent une expérience récurrente d'avoir été placé dans la position de celui qui prend soin des autres, en particulier de l'un ou des deux parents (DiCaccavo, 2002 ; Fussel et Bonney, 1990 ; Goldberg, 1986 ; Miller, 1983 ; Spurling et Dryden, 1989). En étudiant les expériences infantiles de plusieurs psychologues, Fussel et Bonney ont remarqué des points communs. Ainsi, les psychologues perçoivent leur famille d'origine comme étant moins saine que les répondants du groupe contrôle. Miller rapporte également avoir observé chez ses patients-psychologues des expériences infantiles communes, qui ont forgé un même destin. Tout d'abord, les futurs psychologues avaient une mère peu sûre d'elle émotionnellement parlant : son équilibre narcissique se trouvait dépendant de certains comportements de son enfant. Personne autour, ni même l'enfant, ne pouvait se rendre compte de cette insécurité profonde qui se cachait derrière une façade dure, autoritaire. Parallèlement à ce fait, l'enfant démontrait une capacité étonnante à sentir, inconsciemment, le besoin de sa mère ou de ses deux parents à ce qu'il se comporte de la manière requise. Il l'acceptait, également de manière inconsciente. En effet, de remplir ce rôle lui garantissait en retour l'amour parental, ou plus exactement l'investissement narcissique, soit une parodie d'amour.

Miller (1983) soutient ensuite que ce rôle se développe, se perfectionne, jusqu'à ce que « l'enfant doué » devienne la mère de sa mère ou de ses frères et sœurs. Il développe une très grande capacité à décoder les besoins des autres, et à y répondre. Miller ne s'étonne donc pas que l'« enfant doué » embrasse la carrière de psychanalyste car, dit-elle, « qui d'autre voudrait, sans de pareils antécédents, passer

toutes ses journées à essayer de deviner ce qui se passe dans l'inconscient d'autrui? » (p. 20). Ainsi, les psychologues se perçoivent souvent comme ayant vécu une inversion des rôles parent-enfant. Cette assertion est appuyée par plusieurs auteurs (DiCaccavo, 2002 ; Fussel et Bonney, 1990 ; Goldberg, 1986). DiCaccavo cite un taux de deux psychologues sur trois qui auraient vécu une expérience de parentification telle que définie par Boszormenyi-Nagy et Spark (1973) : « by definition, parentification implies the subjective distortion of a relationship as if one's partner or even children were his parent » (p 151). Ce phénomène implique que le parent considère son enfant comme étant de la même génération que lui, plutôt que de la génération suivante. DiCaccavo propose deux hypothèses pour expliquer les motivations à choisir le métier de psychologue. La première est que les expériences précoces vécues par le futur psychologue dans sa famille d'origine l'amène à développer les habiletés nécessaires pour travailler avec la détresse psychologique des autres. La seconde hypothèse est que la pratique de la psychologie clinique permet au psychologue de gérer sa propre détresse psychologique, à travers celle de ses clients. Les futurs psychologues, confrontés à des expériences précoces de parentification, font carrière en soignant les autres, perpétrant ainsi le rôle pour lequel leur famille d'origine les a modelés.

Par ailleurs, Spurling et Dryden (1989) rapportent le développement d'un sentiment d'isolement durant l'enfance des futurs psychologues. Les participants à l'étude déjà citée se seraient régulièrement sentis étrangers et différents des autres. Dans cette position, le futur psychologue devient un observateur privilégié des autres et des relations interpersonnelles. Sa curiosité en est stimulée et il cherche à comprendre la raison de son isolement et de sa différence. Ceci rappelle la tendance à vouloir comprendre, tendance évoquée précédemment. Mais Spurling et Dryden ainsi que Fussel et Bonney (1990) vont plus loin : ils rapportent que ce sentiment d'isolement provoque chez les futurs psychologues la volonté de se rapprocher des

autres, une soif qui se traduit par le fait de vouloir comprendre les relations interpersonnelles et de prendre soin des autres. D'après les témoignages recueillis par Spurling et Dryden, les futurs psychologues éprouvent un besoin impératif de rétablir les choses, de réparer quelque chose qui s'est mal passé.

4.3.3 Désir de réparation

Dans une étude relative aux prédispositions émotionnelles chez les médecins, Johnson (1991) aborde la volonté inconsciente à vouloir réparer, à l'âge adulte, les traumatismes subis pendant l'enfance chez ceux qui choisissent une carrière de soignant. Selon Klein et Riviere (1978), il existe dans l'inconscient « des pulsions destructrices (...) [et] un besoin profond de se sacrifier afin d'aider et de réparer les personnes aimées auxquelles on a fait du mal ou que l'on a détruites en fantasmes » (p. 86). La culpabilité inconsciente qui résulte des sentiments ambivalents de haine mêlée à l'amour, sentiments qui nous habitent tous dès notre naissance, nous pousse à vouloir réparer ce que l'on a détruit. La réparation passe par un processus d'identification qui permet de se mettre à la place des autres. Ce faisant, nous sacrifions dans une certaine mesure nos propres désirs et sentiments, pour quelque temps. En nous sacrifiant ainsi pour la personne aimée, et en nous identifiant à elle, nous « jouons le rôle d'un bon parent et nous nous comportons à l'égard de cette personne comme nous avions le sentiment que nos parents le faisaient autrefois avec nous – ou comme nous souhaitions qu'ils le fassent » (p. 87-88). En renversant ainsi la situation, nous bénéficions nous-mêmes, en fantasmes, de l'amour et de la bonté que nous avons souhaité recevoir de nos parents. Par ailleurs, agir envers les autres en bon parent permet de se libérer des frustrations du passé : le mal est transformé en bien, fantasmatiquement. Klein soutient que le désir de réparation est un élément fondamental dans l'amour et dans toutes les relations humaines. Le processus

d'identification à la base du désir de réparation est bien connu des psychologues. En effet, il participe grandement à leur capacité d'empathie.

4.4 Caractéristiques des psychologues

Selon plusieurs auteurs, les psychologues semblent partager des expériences infantiles similaires qui ont permis le développement des habiletés à travailler avec la détresse psychologique des autres (DiCaccavo, 2002 ; Goldberg, 1986 ; Miller, 1983). Les psychologues sont d'abord et avant tout des personnes curieuses envers les autres et les comportements humains en général (Guy, 1987) mais sans que cette curiosité ne se manifeste d'une façon hostile (Goldberg). Cette assertion est confirmée par les résultats des recherches de plusieurs auteurs (Fussel et Bonnet, 1990 ; Spurling et Dryden, 1989).

Le psychologue montre de la chaleur, de l'attention et du support (Goldberg, 1986 ; Guy, 1987). Selon Savoie *et al.* (2004), ces compétences relationnelles doivent être accompagnées de compétences personnelles telles que l'autonomie, le contrôle de soi et la résilience. Cependant, ces qualités humaines ne sont pas suffisantes : le psychologue doit également faire preuve d'intelligence, c'est-à-dire qu'il doit se montrer capable de conceptualiser les enjeux psychiques avec lesquels le client se débat (Goldberg ; Guy ; Savoie *et al.*). Ensuite, il doit être en pleine possession de ses capacités verbales pour exprimer ses idées avec clarté et précision, et refléter correctement les paroles du client (Goldberg ; Guy).

Le psychologue fait preuve d'une capacité d'écoute et d'attention particulières (Goldberg, 1986 ; Guy, 1987 ; Savoie *et al.*, 2004). L'empathie est une habileté centrale du psychologue (Goldberg ; Guy ; Kohut, 1974). Kohut en a fait le point

d'ancrage de son approche de la psychothérapie. L'empathie est l'habileté à se mettre à la place de l'autre, à discerner ses émotions mais avant tout dans le but de le servir. En corollaire, le psychologue fait preuve d'introspection, une tendance naturelle chez lui (Guy). Il peut ainsi entrer en relation avec les autres, comprendre et accepter leurs sentiments.

Le psychologue doit être capable d'instaurer un lien de confiance mutuel (Goldberg, 1986). Pour cela, il lui faut faire preuve d'effacement et d'humilité, c'est-à-dire qu'il ne mettra pas en avant son besoin de gratification personnelle (Guy, 1987) ou bien son intelligence (Goldberg). Cet argument est compréhensible à la lumière de la nature de la relation thérapeutique, qui se veut univoque et au bénéfice du client. Le psychologue doit être capable de tolérer l'ambiguïté et de résister à l'envie de donner des réponses trop rapides. Il doit vivre avec l'inconnu et inciter ses clients à trouver leurs propres réponses (Goldberg ; Guy).

Toutefois, certaines caractéristiques peuvent se révéler dysfonctionnelles. Guy (1987) cite par exemple la détresse émotionnelle chez les psychologues. Selon Guy, certains psychologues utilisent la relation thérapeutique pour tenter de régler leurs propres difficultés, au détriment du patient. De la même façon, Johnson (1991) souligne le fait que certains médecins veulent se rendre indispensables aux yeux de leurs patients. Personne n'est à l'abri de vivre de l'inconfort en psychothérapie mais le psychologue débutant aura grandement intérêt à suivre une psychothérapie personnelle et à tirer profit de sa supervision pour être capable de ne pas détourner la relation thérapeutique (Guy). Toujours selon Guy, le désir de pouvoir et le besoin d'amour peuvent être des facteurs motivationnels dysfonctionnels lorsque mal gérés en interaction ou en dehors d'une conscience réflexive de soi en interaction.

Ainsi, la pratique de la psychothérapie est un art subtil, qui nécessite non seulement des années de formation, mais également des habiletés particulièrement difficiles à mesurer chez les aspirants à la profession. Cependant, des études récentes se sont penchées sur cette question et proposent divers outils visant à remédier à cette situation (Savoie *et al.*, 2004).

4.5 De la formation et de la sélection des futurs psychologues

Nous venons de passer en revue les différentes caractéristiques requises pour la pratique de la psychologie clinique. Ces caractéristiques sont personnelles, avant d'être académiques. Un problème majeur auquel la profession doit faire face est celui du recrutement de ses futurs membres. Compte tenu de la complexité et de la sophistication des critères à retenir dans l'idéal, la question est de savoir comment sélectionner, au sein de l'université, le bon candidat.

En effet, la responsabilité de la sélection des futurs cliniciens revient à l'institution universitaire. En psychologie, l'implantation dans les années 50 aux États-Unis et au Canada du modèle de doctorat dit de Boulder a profondément marqué le profil académique de la discipline (Baker et Benjamin, 2000 ; Mandeville, 2004 ; Marineau, 2004 ; Mayne, Norcross et Sayette, 1994 ; Savoie *et al.*, 2004). Le modèle bicéphale de Boulder, donnant accès au grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.) visait à former les futurs cliniciens sur deux niveaux : l'aspect recherche, de façon à contribuer à l'avancement des connaissances fondamentales dans le domaine de la psychologie, un objectif traditionnel des formations de niveau doctoral ; l'aspect clinique, axé sur l'intervention auprès du public. La décision d'implanter une telle formation reposait sur le désir de renforcer la préparation des futurs cliniciens. C'est

ainsi que la notion du psychologue comme étant à la fois un chercheur et un clinicien est apparue (Mayne, *et al.*).

Au Québec, le doctorat est devenu le diplôme d'entrée officiel à l'OPQ en 2006 (Beaulieu, 2006). Au sein de la profession, beaucoup de discussions ont précédé l'adhésion à cette norme. Dès 1991, Poirier, ancien président de l'OPQ, s'interrogeait quant à la pertinence de l'institution d'un diplôme de troisième cycle en psychologie : en effet, l'efficacité ultérieure des psychologues cliniciens ayant acquis ce niveau de formation n'avait pas été démontrée (Mandeville, 2004). Par ailleurs, Poirier remettait également en question la pertinence de former les psychologues cliniciens au sein même de l'université. Il suggérait de modeler la formation en psychologie clinique sur celles des médecins, des avocats et des ingénieurs, c'est-à-dire de fonder des écoles professionnelles qui donneraient accès à un doctorat de premier cycle. L'idée sous-jacente à la création d'écoles professionnelles en psychologie était de favoriser la formation clinique, une formation qui passe au second plan au sein de l'institution universitaire (Marineau, 2004).

Le fait que l'université ait la charge de la sélection des futurs psychologues cliniciens est paradoxal. En effet, cette décision est largement basée sur la capacité des candidats à mener une recherche, et non pas selon leurs habiletés à pratiquer la psychologie clinique (Marineau, 2004 ; Savoie *et al.*, 2004). D'après Guy (1987), dans le meilleur des mondes, seuls les candidats qui présentent les qualités personnelles énumérées plus haut accèderaient au programme de formation en psychologie clinique. Les départements d'études supérieures, véritables gardiens de cette porte d'entrée dans la profession, seraient capables de faire la distinction parmi les postulants et ne retiendraient que ceux qui sont faits pour ce métier. Dans la réalité, tel n'est pas le cas. Bien que les départements d'études supérieures tentent

parfois de mesurer le potentiel clinique des candidats, il s'avère que les habiletés énumérées ci-dessus sont très difficiles à évaluer. Ainsi, Marineau s'interroge :

Quel lien peut-on faire entre l'évaluation fondée sur la mémorisation, l'apprentissage technique et les compétences cliniques? Comment prédire le sens clinique, la sagesse et la perspicacité du clinicien à partir des enseignements du premier cycle? Si les notes scolaires ont une certaine validité, à mon avis, elles ne suffisent pas à discriminer les meilleurs candidats (p. 179).

Compte tenu des contraintes économiques mais aussi de la complexité de l'évaluation des habiletés personnelles à la pratique de la psychologie clinique, ce sont alors les critères académiques qui, la plupart du temps, déterminent l'entrée dans le programme de formation (Ingram et Zurawski, 1981 ; Lecomte *et al.*, 2004 ; Norcross, Kohout et Wicherski, 2005 ; Marineau, 2004 ; Rem, Oren et Childrey, 1987). Cependant, bien que ces critères puissent prédire la performance académique, ils ne peuvent en aucun cas se révéler efficaces pour évaluer le potentiel clinique des futurs psychologues (Guy, 1987).

La grande majorité des candidatures à l'entrée aux études supérieures en psychologie clinique sont rejetées. Selon la Commission des études sur les programmes (1999), le taux moyen de rejet des candidatures est de 80% à travers le Québec, à chaque année. D'après Guy (1987), la déception est profonde pour ceux qui se voient refuser l'entrée. Dans l'immédiat, cela remet en question leurs projets de formation. Cela peut aussi fortement ébranler leur conviction vocationnelle, soit celle d'avoir été appelé à ce métier. En effet, nous avons vu comment la vocation du psychologue est singulière, comment ses motivations à embrasser cette carrière

peuvent être vibrantes et puissantes. Nous avons vu à quel point certains sont engagés de tout leur être dans ce projet vocationnel. Nous nous posons alors la question de savoir ce qui se passe en cas de perte de ce projet vocationnel.

5. La perte du projet vocationnel

Dans une société démocratique, l'idée qu'un seul talent, un seul don puisse être perdu par les conditions de l'existence représente le mal absolu (Schlanger, 1997). Tout le monde est fondamentalement convaincu d'avoir le droit de tenter de réaliser son projet de vie, de vivre de sa vocation. Mais cet idéal s'inscrit mal dans la réalité économique. Le projet vocationnel, objet par lequel la vocation se matérialise, vise à la réalisation des plus hautes aspirations personnelles. Mais il est avant tout promesse de bonheur. Sa perte s'annonce comme un événement catastrophique.

5.1 La détresse vocationnelle

La perte du projet vocationnel suscite de la détresse. Reh fuss (2003) rapporte une étude de cas, une femme venue le consulter au motif qu'elle traversait une crise vocationnelle. Son métier était devenu un mode de vie, la « manifestation de son essence » (p. 291). Cette femme se voyait contrainte, par des éléments extérieurs incontrôlables, à remettre en cause la nature profonde de sa pratique professionnelle : cela générerait de « l'incongruence avec son concept de soi et son identité vocationnelle » (p. 291). Chez cette femme, cette situation d'incongruence a déclenché une crise d'ordre vocationnel et existentiel.

McKee-Ryan, Song, Wanberg et Kinicki (2005) ont mené une méta-analyse portant sur les conséquences liées à la perte d'emploi et au chômage. Ils rapportent

des effets psychologiques multiples, comme la dépression, la frustration, la colère, et des désordres psychiatriques pouvant aller jusqu'au suicide. Des effets physiologiques se font également sentir, notamment aux niveaux cardiovasculaire et immunitaire. Les études longitudinales ayant suivi des anciens chômeurs replacés ensuite montrent un accroissement du bien-être psychologique. Selon les auteurs, plusieurs variables entrent en ligne de compte au moment de la perte d'emploi. Ils citent notamment la place qu'occupe le travail dans la vie de la personne, ses ressources financières, personnelles et sociales, ses mécanismes d'adaptation et ses stratégies pour se trouver un nouvel emploi. Toutes ces variables ont un impact sur le bien-être psychologique et sur la santé physique. Au-delà des difficultés psychologiques, sociales et financières consécutives à la perte d'emploi, Archer et Rhodes (1993) évoquent un autre type de perte soit la perte d'un aspect central de soi-même. En effet, selon les auteurs, un répondant sur deux rapporte des sentiments de perte du self. Ce constat amène Archer et Rhodes à faire un lien direct entre le chômage et le deuil.

Dans le contexte du contingentement des programmes universitaires, Farber et Kuchynka (1990) notent des réactions de frustration, de confusion et de désespoir chez les étudiants qui se sont vus refuser l'accès à des programmes hautement compétitifs. Hamel *et al.* (1995) se sont penchés sur le vécu subjectif de trois étudiants aux prises avec cette réalité. Malgré le refus initial de leurs candidatures dans un programme contingenté, ces étudiants ont persisté parfois pendant plusieurs années à tenter d'intégrer le programme désiré. La position partagée par ces étudiants est ce que les chercheurs ont nommé le « refus des refus » (p. 32). Ces étudiants se sont révoltés contre ce qu'ils considéraient « être une atteinte à la liberté de faire ce qu'on veut dans la vie » (p. 32). Les auteurs ajoutent que « la personne interprète ce refus comme équivalent à lui interdire l'accès non pas à un programme, mais à un avenir » (p. 32). Selon les auteurs, le drame qui se joue intimement pour ces étudiants

est qu'ils sont incapables de matérialiser l'image qu'ils ont d'eux-mêmes au plan vocationnel.

Enfin, faisant écho à Archer et Rhodes (1993), Boutinet (2005) évoque la perte du projet comme étant teintée d'un sentiment de mort. Ainsi, nous supposons que la perte du projet vocationnel soit une perte majeure, qui suscite des images se rapprochant de celles de la perte d'un être cher et par conséquent, du deuil. En 1915, Freud (1915/1988) définit le deuil comme étant « la réaction à la perte d'une personne aimée ou d'une abstraction venue à sa place, comme la patrie, la liberté, un idéal » (p. 261-262). Pour Freud, la perte d'un idéal s'apparente à la perte d'un être cher. De même, selon Klein (1939/2004), « le fait d'affronter et de surmonter l'adversité, quelle qu'elle soit, entraîne un travail mental semblable à celui du deuil » (p. 113). Enfin, Hanus (1994) soutient que le travail de deuil est consécutif à toute perte dès que l'objet perdu revêt une grande importance pour celui qui le perd. Ce processus se déroule en plusieurs étapes.

5.2 La phase initiale : le choc

À l'origine, la perte du projet vocationnel c'est-à-dire la perte de l'idéal, provoque un choc. C'est un coup du sort qui « fait effraction dans [notre] système interne des représentations » (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005, p. 47). Cet événement inouï avec lequel il faut composer malgré soi va à l'encontre de toute signification, de toute moralité. La perte d'emploi relève du même type d'expérience (Archer et Rhodes, 1993 ; Di Mola, 2000 ; McKee-Ryan *et al.*, 2005). Dans le processus de deuil, Hanus (1994) souligne que le choc à l'annonce de la nouvelle peut être très intense, en particulier lorsque la perte est brutale. Un sentiment d'écrasement surgit, la stupeur et l'abattement se manifestent. La sidération psychique se transmet au

corps, provoquant des sensations d'engourdissement (Bacqué et Hanus, 2000 ; Bowlby, 1973/1984). La réaction habituelle est le refus d'entendre cette nouvelle et le refuge dans le déni (Hanus ; Kübler-Ross, 1969). Cette phase dure de quelques heures à quelques jours et peut être interrompue par d'intenses épisodes de colère et de détresse (Bowlby). Parkes (1987) décrit les symptômes communs aux endeuillés : nervosité, crises de nerfs, de panique, problèmes de sommeil, perte d'appétit et diminution de la capacité au travail. L'auteur note également des réactions de stress aiguës. Or, la perte du projet vocationnel peut susciter une véritable crise, à l'instar de la patiente de Rehfuß (2003).

5.2.1 La crise

La crise est un déséquilibre, « une brève période de transition durant laquelle la personne est confrontée à une vive souffrance et à des choix significatifs. Ces choix sont limités et difficiles à faire » (Poirier, 2007, p. 22). Brétecher (1991) parle d'une rupture intérieure : c'est une décompensation, un vacillement des structures de la personnalité, une pathologie aiguë. D'après Roberts (2005), les intervenants de crise s'entendent pour la définir selon certaines caractéristiques. Un événement précipitant et perçu comme menaçant se manifeste, et les stratégies d'adaptation habituelles pour y faire face sont insuffisantes : les « réflexes naturels (...) sont en panne. Ils sont surchargés » (Poirier, p. 20). L'impact de l'événement ne peut être supprimé ni diminué. L'individu vit alors de la peur, de la tension et/ou de la confusion. Sa détresse psychologique s'accroît, et il atteint rapidement un état de crise.

Face au stress et à l'angoisse, l'individu a habituellement recours à différents mécanismes de défense. Poirier (2007) cite notamment le déni, la projection et le refoulement. Bancroft (1979) différencie quatre stratégies pour faire face au stress :

(a) mettre en place des comportements visant à résoudre le problème, cette stratégie étant la plus mature et la mieux adaptée ; (b) régresser à un stade de développement antérieur ; (c) le déni de la réalité ; (d) l'inertie, qui ne permet de trouver aucune solution à la situation. Lazarus (1991) pour sa part distingue deux catégories de stratégies : celles axées sur le problème, et celles axées sur l'émotion. La première catégorie de stratégies réfère à celles qui tendent à modifier la situation par la recherche d'information et le passage à l'action. De la même façon, l'endeuillé manifeste des comportements visant à rechercher la personne perdue (Bacqué et Hanus, 2000 ; Bowlby, 1973/1984 ; Kübler-Ross, 1969 ; Parkes, 1987). Parkes observe deux tendances contraires et simultanées chez l'endeuillé : d'une part, il vit de l'inhibition, de la dépression, de l'évitement ; d'autre part, il tend à tester la réalité. Hanus (1994) comprend cette lutte entre l'acceptation et le refus comme servant à temporiser, à étaler dans le temps, la menace de régression narcissique massive qui se profile à l'horizon de la perte. La seconde catégorie selon Lazarus réfère aux stratégies qui visent à réguler le stress au plan émotionnel, affectif, ce qui revient à aborder la situation sous l'angle des mécanismes de défenses. Si les stratégies se révèlent inefficaces, le stress continue d'augmenter et l'anxiété de croître. L'individu parvient alors à un seuil de rupture, un seuil au-delà duquel la désorganisation psychique et sociale est manifeste (Caplan, cité par Poirier).

Par ailleurs, France (1990) souligne le caractère idiosyncratique de la crise. En effet, ce qui produit une crise chez l'un pourrait se révéler relativement anodin chez l'autre. La crise n'est pas objective : les systèmes de perception, de cognition et d'attribution subjective influencent le sens donné à la crise et son intensité (Brétecher, 1991 ; Poirier, 2007). Le style cognitif de la personne en crise joue un rôle déterminant dans sa réponse à la situation ; il influence l'interprétation de l'événement avec plus ou moins de réalisme, et enclenche le processus de résolution de problème.

5.2.2 L'épreuve de réalité

Durant la phase initiale du processus de deuil, l'endeuillé prend peu à peu conscience, d'une manière intermittente, de la réalité de sa perte. Son problème principal est qu'il veut que la personne perdue revienne (Bowlby, 1973/1984 ; Parkes, 1987). Or, la réalité lui dit que ce retour est impossible. D'après Bowlby, la phase de languissement et de recherche de la personne perdue constitue la seconde étape du deuil. Or, le deuil consécutif à la disparition d'un être cher, bien que dramatique, ne constitue pas pour autant la première expérience de perte d'objet pour l'individu. La psychanalyse situe le prototype de cette expérience lors des premières séparations d'avec la mère, en particulier au moment du sevrage (Bowlby ; Green, 1983 ; Klein, 1939/2004 ; Winnicott, 1958/1994).

Green (1983) précise que la théorie psychanalytique considère la perte de l'objet comme étant le « moment fondamental de la structuration du psychisme humain au cours duquel s'instaure un rapport nouveau à la réalité » (p. 223). En effet, la perte de l'objet est le moment où le nourrisson commence à se rendre compte que sa mère a une vie indépendante de lui, que son désir peut se tourner ailleurs. Ce moment est une métaphore qui reflète « tout ce qui vient anticiper de l'existence d'un tiers, chaque fois que la mère n'est pas totalement présente, et que l'investissement qu'elle fait de l'enfant n'est ni total, ni absolu » (p. 227). La perte de l'objet, bien que structurante car fondatrice du sujet individué, suscite une réaction dépressive.

5.3 La phase centrale : la dépression

Selon la théorie psychanalytique, la réponse au trauma de la perte objectale est la suivante : l'objet est incorporé dans le Moi et le Moi s'identifie partiellement à

l'objet perdu (Hanus, 1994). Cette réaction initiale à la perte permet à l'endeuillé de temporiser, de se détacher progressivement de l'objet. Le travail de deuil se fait donc au contact de la réalité : « l'objet aimé n'existe plus, et [cette réalité] édicte dès lors l'exigence de retirer toute la libido de ses connexions avec cet objet » (Freud, 1915/1988, p. 262-263). Le détachement de la libido nécessite beaucoup de temps. Il s'agit de confronter chaque souvenir, chaque représentation du disparu à la réalité de la perte, non pas en se le remémorant avec nostalgie mais en associant le souvenir à l'idée de la disparition (Bacqué, 2002 ; Hanus). Bacqué parle d'un processus graduel de mentalisation.

La conséquence de ce travail est la souffrance dépressive avec son cortège de symptômes classiques : « la dépression de l'humeur, la douleur intérieure, le désintérêt pour soi-même et le monde ambiant, (...) l'absence de goût, d'élan, de désir » (Hanus, 1994, p. 105), sans parler des problèmes cognitifs et d'une certaine apathie. Par ailleurs, Klein (1939/2004) croit que le deuil réactive la position dépressive infantile, une position développementale normale qui devrait être atteinte après avoir dépassé la position précédente dite schizo-paranoïde. Selon Klein, le bébé éprouve des sentiments dépressifs durant toute la période de sevrage y compris un peu avant et un peu après. L'objet perdu « est le sein de la mère et tout ce que le sein et le lait représentent pour la pensée enfantine : l'amour, la bonté, la sécurité » (p. 77-78). Klein soutient que le jeune enfant pense que ce sont ses fantasmes avides et destructeurs qui ont provoqué la perte, fantasmes à l'origine du sentiment de culpabilité. La peur de perdre les bons objets introjectés signe cette phase développementale qu'est la position dépressive. Allant dans ce sens, Klein croit que l'endeuillé connaît une douleur accrue, en raison de ses fantasmes inconscients qui lui font craindre la perte de ses « bons » objets internes. Ses « mauvais » objets internes dominent son monde intérieur et celui-ci est en danger d'éclatement. Les angoisses liées à la perte, ainsi que la culpabilité et l'affliction éprouvées à l'époque de la

position dépressive sont réactivées. Cependant, lorsque le sentiment de sécurité dans le monde intérieur s'accroît de nouveau, que la vitalité est retrouvée, la méfiance et la peur diminuent. L'endeuillé pleure sa perte. L'issue du deuil est proche.

Toujours selon Klein (1939/2004), le progrès dans le deuil se situe au niveau de l'approfondissement de la relation aux objets internes. En effet, de pouvoir les retrouver après les avoir perdus accroît la confiance en leur stabilité : ils se sont finalement révélés « bons et secourables » (p. 113). Klein fait le parallèle avec le développement normal. L'enfant développe sa relation aux objets extérieurs au fur et à mesure de ses expériences agréables ainsi qu'à l'occasion de ses frustrations et de ses expériences désagréables : en les surmontant, il acquiert une plus grande confiance en ses objets externes et surtout internes.

Par ailleurs, l'atteinte de la position dépressive est marquée par la menace de la perte de l'objet, notamment du fait des fantasmes destructeurs. Ces fantasmes liés à l'existence de pulsions agressives et à la disparition de l'objet dans la réalité suscitent de la culpabilité. Celle-ci est donc logiquement ravivée à l'occasion de la perte incommensurable de l'être aimé : l'endeuillé perd confiance, son sentiment de sécurité envers la vie en est ébranlé (Parkes, 1987). Il cherche alors quelqu'un ou quelque chose à blâmer pour cette tragédie. Refusant l'absence d'explication face à l'incompréhensible, il préfère s'accabler lui-même, regagnant ainsi un semblant de contrôle sur les événements (Parkes ; Bacqué, 2002).

Enfin, selon Bowlby (1973/1984), la phase de désespoir et de désorganisation voit l'endeuillé progressivement « reconnaître que ses anciens modèles de comportement sont devenus inutiles et doivent par conséquent être démantelés » (p.

125). Les anciens comportements, ceux qui advenaient en fonction du lien réel à l'objet perdu, n'ont plus lieu d'être. L'endeuillé peut alors commencer à se redéfinir.

5.4 La fin du deuil : la renaissance

Selon Freud (1915/1988), à l'issue du travail de deuil, le Moi redevient libre et non-inhibé : la libido s'est détachée de l'objet perdu et le Moi n'est plus absorbé par la dépression. Ainsi, « les représentations associées au disparu sont moins nombreuses et moins fréquentes mais elles persistent. (...) Elles sont seulement moins poignantes et moins douloureuses » (Hanus, 1994, p. 113). D'après Klein (1939/2004) et Winnicott (1958/1994), le rapport à l'objet interne s'est approfondi et revitalisé. Selon Winnicott, « l'individu finit par retrouver sa capacité d'être heureux, en dépit de la perte de l'objet et parce que l'objet est redevenu vivant à l'intérieur du moi » (p. 160). La fin du deuil est marquée par la capacité d'aimer à nouveau, de créer des nouvelles relations d'objet et de s'investir dans des nouveaux projets. Des changements surviennent au plan matériel. L'endeuillé se sépare des objets personnels du disparu ; il déménage, ou même transforme sa maison (Hanus). La dernière phase du deuil est une période de rétablissement et de redéfinition de soi.

En effet, le deuil renvoie à la question fondamentale de l'identité (Parkes, 1987). L'endeuillé ne peut pas maintenir sans fin une identité qui ne reflète plus la réalité. Il lui faut se redéfinir, notamment au plan social. Parkes indique un sentiment de perte d'une partie d'elles-mêmes chez les veuves rencontrées dans le cadre de son étude. Ainsi, l'endeuillée « n'est plus une épouse mais une veuve. Elle ne fait plus partie d'un couple dont les rôles sont complémentaires, elle est devenue singulier » (Bowlby, 1973/1984, p. 125). Parkes signale un sentiment de mutilation du self.

Archer et Rhodes (1993) notent un sentiment similaire au moment de la perte d'emploi. Selon Hanus (1994),

si le moi redevient libre, il ne redevient pas comme avant. Le deuil même normal est une blessure dont nous guérissons mais qui laisse en nous des traces, une cicatrice. (...) La disparition d'un être aimé est toujours vécue comme une perte narcissique et un appauvrissement partiel du moi (p. 114).

Le deuil normal, même s'il achève par le rétablissement, nous fait côtoyer la mort de près : il nous met en contact avec notre propre finitude. Cependant, cette expérience douloureuse, et en particulier le fait de passer à travers, procure une occasion de maturation au Moi et favorise une meilleure adaptation à la réalité (Hanus, 1994). L'acceptation de la mort, signe d'un deuil réussi, est le seul chemin pour jouir de nouveau de la vie (Bacqué et Hanus, 2000).

Conclusion

Du destin à la destinée, nous avons introduit le projet comme une philosophie de vie, et ainsi tracé un fil conducteur pour élaborer les trois vecteurs de la vocation : une expression de soi, un moteur et une expression du génie personnel. Une incursion dans les théories du développement de carrière nous a permis de jeter un pont entre notre étude de la vocation et le domaine de la carriérologie. Mais c'est la vocation du psychologue, singulière, qui est au cœur de notre recherche. Ses origines en lien avec le shamanisme, des origines mystérieuses et fascinantes, en font un métier attrayant. Des motivations personnelles et souvent inconscientes, notamment le sentiment d'être appelé, poussent vers ce choix de carrière. Nous avons passé en revue les caractéristiques reconnues au futur psychologue puis fait le point sur les conditions de

la formation et de la sélection des membres de la profession. Enfin, nous avons jeté quelques jalons théoriques en lien avec la perte du projet vocationnel, en citant notamment quelques écrits portant sur la détresse vocationnelle pour ensuite proposer des points de repère en lien avec la crise et le deuil. Le contexte théorique nécessaire à l'étude approfondie de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie est donc posé.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Nous abordons ce chapitre avec une préoccupation importante pour la transparence de la démarche méthodologique adoptée dans cette recherche. Par ailleurs, nous nous inscrivons dans la perspective énoncée par Pirès (1997) à propos du rapport entre le chercheur et sa méthode de recherche :

La fonction de la méthodologie n'est pas de dicter des règles absolues de savoir-faire, mais surtout d'aider l'analyste à réfléchir pour adapter le plus possible ses méthodes, les modalités d'échantillonnage et la nature des données à l'objet de sa recherche en voie de construction (p. 115).

Ainsi, ce sont les méthodes de recherche qui sont au service du chercheur, et non pas l'inverse.

Dans un premier temps, nous allons énumérer les objectifs poursuivis dans la présente recherche. À la lumière de ces objectifs, nous décrirons ensuite les modèles théoriques méthodologiques dont nous nous sommes inspirée, en particulier la méthode phénoménologique scientifique de Giorgi (1997) et l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes de Paillé et Mucchielli (2003). L'abord théorique sommaire de ces modèles nous permettra, en troisième lieu, de détailler notre méthodologie de recherche et d'en faire la critique. Nous expliquerons ainsi, au fur et

à mesure, la façon dont les modèles théoriques méthodologiques nous ont influencée, et comment et pourquoi nous nous en sommes éloignée le cas échéant.

I. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Le principal objectif poursuivi dans cette thèse est l'exploration et la description du processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie. Il s'agit d'explorer et de décrire en profondeur l'expérience d'avoir échafaudé un projet vocationnel en psychologie puis d'avoir été refusé aux études supérieures dans ce domaine. Trois sous-objectifs découlent de cet objectif principal :

- 1) L'exploration et la description des étapes qui jalonnent le processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie. À l'aube du projet de recherche, cet objectif a été scindé en trois parties :
 - a) La période de la construction du projet vocationnel;
 - b) La période du refus aux cycles supérieurs en psychologie;
 - c) La période suivant le refus.

- 2) L'exploration et la description du vécu subjectif à travers les étapes du processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie aux plans :
 - a) Des affects;
 - b) Des fantasmes et des représentations imaginaires;
 - c) Des rapports aux figures significatives : les parents, les pairs, les professeurs et l'institution universitaire.

- 3) L'exploration et la description de deux types d'expérience :
 - a) L'expérience d'un refus relativement récent et la décision subséquente de persévérer dans le domaine de la psychologie de façon à éclairer le vécu suite à cette décision et les mécanismes à la base de la persévérance dans le projet vocationnel en psychologie;
 - b) L'expérience d'un refus plus ancien dans le temps et la décision subséquente de ne pas persévérer dans le domaine de la psychologie de façon à éclairer le vécu suite à cette décision et les mécanismes qui se mettent alors en place pour y faire face.

Nous allons maintenant aborder de manière sommaire les deux grands modèles théoriques méthodologiques sur lesquels nous nous sommes appuyée.

II. THÉORIE DE LA MÉTHODE

1. Le paradigme constructiviste

Le choix d'une méthode de recherche repose sur la nature des objectifs poursuivis. La présente recherche vise à explorer et décrire en profondeur l'expérience subjective des personnes qui se sont vues refuser l'accès à un programme d'études qui aurait permis la réalisation d'un projet vocationnel ardemment désiré. Nous avons donc logiquement fait le choix d'une méthode qualitative de recherche pour nous « rapprocher au plus près du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains » (Van der Maren, 1996, p. 103). Selon Stoppard (2002), en psychologie, le point central d'intérêt devrait être l'exploration de la subjectivité.

Un objectif de recherche visant l'exploration et la description d'une expérience subjective s'inscrit dans le paradigme constructiviste. Dans ce paradigme, le chercheur s'intéresse aux « manières dont les sujets construisent leur réalité » (Pourtois et Desmet, 1996, p. 57). Il y a autant de réalités qu'il y a d'individus (Boudreau et Arseneault, 1994 ; Guba, 1990 ; Stoppard, 2002). Et, comme Boudreau et Arseneault le formulent, « le chercheur qualitatif cherche à décrire et à comprendre des phénomènes à partir de la signification que les acteurs donnent à ces phénomènes » (p. 124).

Ainsi, le chercheur et le participant constituent une entité : les résultats de la recherche émergent de l'interaction entre ces deux protagonistes (Guba, 1990). Les méthodes qualitatives considèrent le chercheur comme étant lui-même son propre instrument (McCracken, 1988). En interaction avec le participant, le chercheur écoute avec le plus de précision possible. Cette situation provoque plusieurs risques de biais. Selon Van der Maren (1996), la place du chercheur implique que sa propre expérience filtre la subjectivité du participant : il existe un danger de parvenir à une explication et une interprétation de la réalité subjective du chercheur lui-même plutôt que du participant. Il est donc essentiel d'utiliser une méthode rigoureuse, pour y pallier le plus possible.

Des moyens existent pour garantir la rigueur de la démarche qualitative. Le premier qui s'impose est la transparence : le chercheur s'applique à permettre la vérification de ses choix, notamment par la tenue d'un journal de bord (Savoie-Zajc, 1996c). Ensuite, compte tenu de la place particulière que le chercheur occupe dans l'approche qualitative, il lui faut analyser de façon continue ses interactions avec les répondants et leur milieu (Laperrière, 1997). D'après Lepage et Letendre (1998), les manifestations contre-transférentielles du chercheur doivent être prises en compte car elles influencent les interactions du chercheur avec les répondants. Par ailleurs, tout

au long de la recherche, les décisions du chercheur peuvent être confrontées à d'autres chercheurs : c'est la triangulation, une technique qui permet d'augmenter la validité interne de la recherche (Savoie-Zajc, 1996b).

Selon Bachelor et Joshi (1986), la recherche qualitative se caractérise par sa méthode inductive, à l'opposé de la recherche hypothético-déductive qui se propose de confirmer des hypothèses préalablement définies. Ainsi, le chercheur qualitatif part du singulier, du spécifique, pour développer des patrons plus généraux. Il vise à faire émerger des catégories qui permettent d'identifier les structures organisationnelles qui existent dans le monde empirique, objet de son étude : « les théories élaborées sur la structure des phénomènes sont puisées et fondées sur l'expérience même plutôt que postulées a priori » (p. 25).

Selon Guba (1990), deux processus caractérisent le paradigme constructiviste au plan de la méthode : l'herméneutique et la dialectique. L'herméneutique, car le chercheur vise la description la plus précise possible des construits étudiés, et la dialectique, car le chercheur procède à la comparaison et à la mise en contraste des différents construits individuels, le sien y compris. L'étude des construits subjectifs s'inscrit dans la tradition phénoménologique (Bachelor et Joshi, 1986 ; Boudreau et Arseneault, 1994 ; Giorgi, 1997). En effet, « l'analyse qualitative est d'abord un acte phénoménologique » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 24).

2. La phénoménologie

En 1900, s'inscrivant dans le courant philosophique allemand traditionnellement opposé à l'empirisme anglo-saxon, Husserl s'applique à jeter les bases de son système d'appréhension du monde et de l'humain, fondant ainsi la

phénoménologie (Giorgi, 1997 ; Revel, 1994). À cette époque, deux courants philosophiques s'opposent : d'un côté, le courant réaliste, qui prône l'existence indépendante de l'objet, et de l'autre, le courant idéaliste, qui donne la priorité au sujet. Face à ces positions irréconciliables, Husserl préconise alors le retour à l'étude de la conscience pure (Bachelor et Joshi, 1986). Plusieurs acceptions du terme *phénoménologie* peuvent être relevées (Giorgi, 1997). Tout d'abord, cela peut vaguement désigner l'expérientiel. Cependant, Giorgi propose de référer au sens strict du terme, s'inscrivant ainsi dans la tradition philosophique européenne de la phénoménologie. Le terme désigne alors la « science des phénomènes, c'est-à-dire [...] l'étude systématique de tout ce qui se présente à la conscience, exactement comme cela se présente ; autrement dit, la phénoménologie est l'étude des structures de la conscience » (pp. 341-342). Ainsi, Giorgi propose une approche scientifique de la phénoménologie, ancrée dans le concret, le matériel et le social.

Selon Giorgi (1997), plusieurs caractéristiques distinguent la phénoménologie des approches empiriques qui dominent la culture scientifique de notre époque. Dans un premier temps, la phénoménologie prend en compte la conscience puisque de fait, elle s'impose d'elle-même. Selon cette position, la conscience est le seul moyen d'accès à l'expérience vécue car aucune description de cette dernière ne pourrait être possible sans la médiation de la conscience. Mieux vaut alors en tenir compte, plutôt que de tenter de l'écarter. Par ailleurs, la conscience contribue à donner aux phénomènes leur forme, leur style et leur signification véritable.

Dans un deuxième temps, Giorgi (1997) précise le sens que le mot expérience revêt en phénoménologie. Ainsi, il rappelle que pour Husserl, « la caractéristique principale de la conscience est qu'elle nous présente des objets » (p. 343). C'est ce que Husserl nomme intuition, sans pour autant référer à des phénomènes ésotériques : en effet, il s'agit d'objets réels, inscrits dans le temps et l'espace et régis par des liens

de causalité. Ce sont des « présences qui supportent les indices de la réalité » (p. 344). Pour Giorgi, il est important de souligner cette caractéristique, en particulier dans le cadre des sciences humaines, compte tenu de leur objet d'étude. Ainsi, les phénomènes étudiés en psychologie tels que les fantasmes, les hallucinations et autres manifestations de la réalité psychique, n'ont bien souvent pas de support réel, concret, alors qu'ils constituent les fondements même de la vie humaine.

Dans un troisième temps, Giorgi (1997) définit le terme *phénomène* tel que la phénoménologie l'admet. Il s'agit de la « présence de cela même qui est donné exactement comme cela est donné ou ressenti » (p. 344). Ainsi, « la phénoménologie analyse les intuitions ou les présences, non dans leur sens objectif, mais précisément sous l'angle du sens que ces phénomènes ont pour les sujets qui les vivent » (p. 344).

Enfin, Giorgi (1997) insiste sur la dimension de l'intentionnalité de la phénoménologie. Le concept tel qu'utilisé par Husserl réfère au fait que la conscience est « toujours dirigée vers un objet qui n'est pas lui-même la conscience » (p. 344). Giorgi souligne combien cette idée est importante en sciences humaines car elle permet de dépasser la dichotomie sujet/objet. Ainsi, la dimension intentionnelle de la conscience implique la relation que le sujet entretient avec son objet, c'est-à-dire que « le sujet ne peut avoir de sens que dans sa relation avec l'objet » (p. 345). Comme Heidegger le souligne, l'être humain est jeté au monde (Vattimo, 1985) : le monde et l'humain sont reliés, et produisent des effets l'un sur l'autre, inévitablement. Il est donc indispensable de « respecter le caractère indissociable de cette relation » (Giorgi, p. 345).

Le phénoménologue possède une méthode d'étude spécifique qui comprend trois étapes : la réduction phénoménologique, la description et la recherche des

essences (Giorgi, 1997). La réduction phénoménologique implique d'écarter les connaissances passées relatives au phénomène à l'étude, de manière à appréhender celui-ci « en toute innocence et de le décrire exactement tel qu'on en a eu l'intuition » (p. 347). De plus, à cette étape de la méthode, il demeure primordial de considérer ce qui est donné comme une présence, un phénomène de la conscience : il ne faut pas perdre de vue que l'objet à l'étude, le phénomène, est constitué par la conscience.

La deuxième étape de la méthode phénoménologique est la description (Giorgi, 1997). Giorgi rappelle que l'intentionnalité est une caractéristique fondamentale de la conscience. À l'étape de la description, il s'agit de donner une dimension linguistique à l'objet tel qu'il apparaît à la conscience, dans la perspective de le communiquer à autrui. Un double mouvement est nécessaire pour pouvoir rendre compte de l'expérience : être conscient de ce qui est présent, et en même temps s'en détacher, pour pouvoir en rendre compte. De plus, il faut s'éloigner du présent pour explorer ce qui précède le phénomène, ce qui est derrière lui. Ainsi, les critères strictement phénoménologiques sont, par le fait même, impossibles à respecter.

La troisième et dernière étape de la méthode phénoménologique est celle de la recherche des essences (Giorgi, 1997). Ainsi, selon Giorgi, la phénoménologie ne vise pas à la description des objets réels, concrets - bien que nous ayons vu qu'elle s'appuie inévitablement dessus - mais de « présenter à la communauté savante des conclusions qui soient plus durables » (p. 350). Il s'agit, selon la méthode décrite par Husserl, de « saisir l'essence du phénomène [...] en utilisant la méthode qu'il appelle variation libre et imaginaire » (p. 350). Giorgi souligne avec raison qu'il ne faut pas confondre cette méthode avec les positions de Platon. Ainsi, l'essence représente « ce qui, comme sens, se maintient le plus durablement dans un contexte donné » (p. 351).

La phénoménologie scientifique requiert d'étudier les phénomènes d'une façon concrète et matérielle. Giorgi (1997) propose une telle méthode, s'appuyant sur la vision classique telle que décrite précédemment mais après l'avoir modifiée, à plusieurs égards.

3. Une méthode phénoménologique scientifique en sciences humaines

La méthode phénoménologique de Giorgi (1997) est le premier modèle dont nous nous sommes inspirée pour la présente recherche. Généralement, les méthodes de recherche qualitatives se composent de cinq grandes étapes, la première étant celle de la collecte des données verbales. Ces données peuvent provenir d'une description, d'une entrevue ou encore, d'une combinaison de ces deux modes de collecte de données. Il s'agit d'obtenir la description de l'expérience étudiée la plus concrète et détaillée possible, et la plus fidèle à ce qui a été vécu au moment où cela est arrivé. Dans le cas de l'utilisation de l'entrevue de recherche, il convient d'enregistrer les données et de les transcrire ensuite sous la forme de verbatims.

La seconde étape consiste à la lecture des données. Giorgi (1997) souligne qu'il est nécessaire, dans l'esprit phénoménologique, de lire l'ensemble des données avant d'en commencer l'analyse, pour en saisir le sens global. Cette première lecture n'a pas pour objectif de cerner des thèmes avec précision, ou de délimiter des unités de signification. Seule la lecture attentive est requise, l'objectif étant de saisir l'organisation de l'expérience vécue dans sa globalité.

La division des données en unités de signification constitue la troisième étape de la méthode (Giorgi, 1997). Chaque unité se distingue d'une autre par le sens qu'elle contient. Les unités de signification sont dégagées par le chercheur à la lente

relecture des données : ainsi, chaque fois qu'un changement de sens est perçu dans le texte, il convient de marquer l'endroit, et de continuer la lecture jusqu'au prochain changement de sens. Les unités de signification sont délimitées dans le langage du sujet, puisqu'il s'agit encore de lire des données brutes. Cependant, les unités de signification sont délimitées par le chercheur, qui a sa discipline de référence en perspective. Ainsi, Giorgi stipule que les unités de signification doivent être « déterminées en vertu de critères compatibles avec la discipline scientifique : psychologique, pour des analyses psychologiques, et ainsi de suite » (p. 354). De plus, les « unités de signification n'existent pas comme telles dans les descriptions, elles résultent de l'attitude et de l'activité du chercheur » (p. 355). Enfin, à cette étape de la méthode, l'attitude phénoménologique du chercheur devrait laisser les significations émerger du texte, y compris celles auxquelles il n'avait pas pensé lui-même en premier lieu. Nous retrouvons ici l'idéal de la réduction phénoménologique, tel que formulé précédemment.

La quatrième étape est l'organisation et l'énonciation des données brutes dans le langage de la discipline. Il s'agit ici de donner une saveur propre à la discipline de référence aux données brutes. Giorgi (1997) mentionne l'utilisation de la technique de Husserl, à savoir la variation libre et imaginaire qui consiste à « la mise en œuvre d'intuitions essentielles qui soient conformes à la discipline » (p. 355). Chaque unité de signification délimitée à l'étape précédente subit le procédé de la variation libre et imaginaire. Chacune d'entre elles est alors exprimée dans le langage de la discipline de façon à en dégager l'essence et ce, toujours dans la perspective de la discipline de référence.

Enfin, la dernière étape consiste à la synthèse des résultats (Giorgi, 1997). À cette étape finale, il s'agit de procéder de nouveau avec la technique de la variation libre et imaginaire, cette fois dans le but de distinguer les unités de signification qui

sont littéralement essentielles de celles qui ne le sont pas. La synthèse devrait présenter un schéma de l'expérience vécue, c'est-à-dire sa structure essentielle, dans les termes propres à la discipline de référence. La structure essentielle de l'expérience vécue devrait idéalement se baser sur plusieurs participants à l'étude, mais il convient de mentionner ici que le chercheur doit tenter de ne cerner qu'une seule structure. La structure dégagée indique les points de convergence, ainsi que les inégalités et les variations au sein d'un même phénomène, ce qui nécessite un retour aux données brutes pour « rendre intelligibles les grappes de variations qui s'y trouvent contenues » (p. 358).

4. Les catégories conceptualisantes

L'analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2003) est le deuxième modèle méthodologique sur lequel nous nous sommes appuyée. Dans ce modèle, il s'agit, d'emblée, c'est-à-dire dès l'étape de l'annotation des verbatims, d'avoir une visée théorisante. Selon Paillé et Mucchielli, dès les premières analyses des données, donc en fait beaucoup plus tôt que ce que Giorgi (1997) préconise, le chercheur tente d'accéder au sens des expériences vécues et à la logique des événements rapportés. Il amorce immédiatement un travail de conceptualisation et de théorisation, en travaillant avec des catégories conceptualisantes.

La catégorie conceptualisante est un texte qui se présente sous la forme d'une brève expression qui permet de saisir l'essence d'un phénomène à la première lecture : « la catégorie est un condensé de significations » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 149). Ainsi, en travaillant avec des catégories conceptualisantes, le chercheur démontre une intention d'analyser son matériel en s'éloignant de la synthèse du

contenu et d'en révéler directement le sens : « l'idée est de pouvoir saisir une portion de la complexité de la vie psychologique, sociale et culturelle à travers des formules qui soient relativement évocatrices tout en étant précises et empiriquement fondées » (p. 150). La catégorie vise à faire émerger une image mentale qui illustre la dynamique d'une expérience ou d'une suite d'événements.

Selon Paillé et Mucchielli (2003), les catégories sont dynamiques : elles se développent durant toute l'analyse des données, elles sont toujours en construction. Au début de l'analyse, les catégories sont incertaines. À mesure de l'avancement de l'analyse, elles s'enrichissent et se solidifient par l'accumulation de nouveaux exemples : les catégories qui ont déjà émergé s'appliquent ainsi aux nouveaux extraits de verbatims. Ce constat de récurrence permet à l'analyste de développer des catégories plus fermes, plus justes et bien ancrées dans l'ensemble des données à l'étude. Selon Paillé et Mucchielli :

Une analyse en émergence va ainsi consister, à partir d'un certain moment, autant à vérifier, valider la théorisation en construction qu'à la générer. S'il y a une période où l'effort consiste à générer des catégories, il vient un moment où l'exercice consiste pour une bonne part à mettre à l'épreuve le schéma interprétatif en construction (p. 161).

Par la suite, le chercheur doit se plier à trois exercices. Dans un premier temps, il lui faut définir la catégorie c'est-à-dire « dégager une définition claire, précise et concise du phénomène représenté par la catégorie » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 170). Ce travail, toujours en mouvement, amène un changement d'appellation de la catégorie et donc un réajustement tout au long de l'analyse. La définition se rapproche de celle d'un dictionnaire, et elle doit désigner le phénomène

de manière optimale, en étant suffisamment précise mais pas trop limitante. Ensuite, le chercheur procède à la spécification des propriétés de la catégorie, cherchant à déterminer les éléments les plus caractéristiques du phénomène. Le chercheur a une image mentale du phénomène et il vise à en définir les composantes essentielles, tout comme permettre l'écriture et distribuer de l'encre désignent certaines des propriétés fondamentales de l'objet stylo. Enfin, dans un troisième temps, le chercheur tente d'identifier les conditions d'existence des catégories. Il se pose alors la question de savoir quelles sont les situations, les événements ou les expériences qui favorisent l'émergence du phénomène à l'étude, et en l'absence desquels celui-ci ne pourrait exister. À partir de cette étape, des liens émergent entre les catégories, et le travail de mise en relation conceptuelle peut débuter.

En effet, les catégories qui émergent de l'activité de catégorisation sont en lien les unes avec les autres, tout comme les représentations, le vécu et les événements rapportés le sont par ailleurs. Paillé et Mucchielli (2003) précisent qu'« une catégorie tient à tout un ensemble d'autres catégories, elle prend son sens par rapport à ces autres catégories » (p. 149). Ainsi, des liens spécifiques unissent les catégories, des liens qui sont schématisés. À cette étape, le chercheur peut choisir de mettre un terme à son travail, en offrant un exposé chronologique du phénomène à l'étude. Dans cette perspective, le chercheur propose alors « une amorce de théorisation de la situation étudiée mettant en évidence les phénomènes les plus importants » (p. 173).

Nous avons abordé brièvement les deux grands modèles théoriques méthodologiques sur lesquels nous nous sommes appuyée. Nous allons maintenant décrire de manière détaillée la méthodologie utilisée dans la présente recherche.

III. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans la perspective d'exposer la méthodologie utilisée, l'idéal d'une description la plus précise possible mais également la plus fidèle possible à ce qui a été réellement fait demeure en perspective. Cette description s'appuie notamment sur le journal de bord qui permet au chercheur de « reconstituer (...) le raisonnement qui l'a conduit à prendre certaines décisions d'ordre méthodologique » (Savoie-Zajc, 1996c, p. 116).

1. Les sujets

La présente recherche vise l'exploration et la description en profondeur de l'expérience subjective des personnes ayant vécu la construction et la perte du projet vocationnel en psychologie, c'est-à-dire d'une expérience de vie. Dans cette perspective, un échantillonnage de type intentionnel, non probabiliste a été utilisé : « les personnes sont choisies en fonction de leur expertise, pertinente par rapport à l'objet d'étude » (Savoie-Zajc, 2003, p. 304). Par ailleurs, dans le but de diversifier les sources de données et de se rapprocher d'une relative saturation de celles-ci, l'échantillonnage par cas multiples a été retenu, soit 15 participants, selon des variables très spécifiques (Pirès, 1997). Plus précisément, notre échantillon relève de la catégorie par contraste-saturation qui, selon Pirès :

Concerne davantage les recherches fondées sur des entrevues (...) qui peuvent accumuler plusieurs cas justement parce que ceux-ci sont en eux-mêmes moins complexes ou sont *traités* de manière moins complexe. (...) Le récit ici est souvent oral (entrevues enregistrées et intégralement transcrites), court

(deux heures environ) et topique (il ne porte pas sur la vie complète de l'interviewé) (p. 162).

En effet, nous cherchons d'une part, à décrire un processus, et d'autre part, à dresser un portrait global d'un groupe restreint et assez homogène : celui des personnes qui se sont vues refuser l'accès aux études supérieures en psychologie. Les trois critères de sélection à la base de l'ensemble de l'échantillon étaient donc d'avoir complété un baccalauréat en psychologie, d'avoir déposé un dossier de candidature aux études supérieures en psychologie et d'avoir été refusé. Ensuite, la diversification interne de l'échantillonnage était visée selon un seul et même critère, à double face : avoir choisi ou pas de persévérer en psychologie.

Dans un premier temps, des personnes qui venaient de vivre le refus aux études supérieures en psychologie et qui persévéraient malgré tout dans leur projet ont été approchées. La raison de ce choix était d'avoir accès à des récits portant sur des expériences relativement récentes, et d'étudier les mécanismes à la base de la persévérance dans le projet vocationnel. Nous avons approché nous-mêmes trois personnes répondant à ces critères, et quatre autres nous ont référées. Cependant, la première personne approchée ne correspondait finalement pas aux critères de sélection car elle n'avait jamais été refusée aux études supérieures en psychologie. Nous avons commis une erreur de recrutement, due à la façon d'énoncer la question de recherche. À cette époque, celle-ci était formulée comme étant l'exploration et la description de l'échec du projet vocationnel en psychologie, ce qui n'implique pas nécessairement la question du refus. Or, c'est bien sur ce critère que cette étude se base. Par ailleurs, l'une des personnes référée n'avait, dans les faits, jamais complété de baccalauréat en psychologie. Toutefois, par des mécanismes administratifs, elle avait tout de même pu déposer un dossier de candidature aux études supérieures en psychologie et elle avait été refusée. Compte tenu de son cheminement académique

très éloigné par rapport aux autres participants à la recherche, nous avons finalement décidé d'écarter son témoignage pour conserver une certaine homogénéité des données. En fin de compte, cinq participants composent ce premier groupe en répondant aux critères suivants : avoir complété un baccalauréat en psychologie, avoir déposé un dossier de candidature aux études supérieures en psychologie, avoir été refusé et avoir persévéré en psychologie.

Dans un deuxième temps, l'échantillon a été complété en approchant des personnes qui avaient, a priori, vécu le refus aux études supérieures en psychologie plusieurs années auparavant et ensuite quitté le domaine. Le but était d'avoir accès à des récits qui permettraient de comprendre ce qui se passe après le refus, lorsque les gens choisissent de ne pas persévérer en psychologie ou finissent par ne plus persévérer. À cette étape du recrutement, un obstacle de taille s'est présenté : il était impossible d'obtenir la liste des personnes qui avaient obtenu leur diplôme de baccalauréat en psychologie, ni celle des personnes qui avaient déposé une demande d'admission aux études supérieures en psychologie à l'issue infructueuse. La nature confidentielle de ces informations a dû être respectée. Pour contourner cet obstacle, une longue série d'appels téléphoniques a été effectuée à partir de la liste des personnes inscrites au baccalauréat en psychologie à l'année 2002, une liste nommée le « Psy-Bottin ». Cette liste, diffusée sur le site Internet de l'Association Générale des Étudiants en Psychologie, premier cycle (AGEPSY-1) avec la permission préalable des personnes concernées, regroupait leurs noms et leurs coordonnées téléphoniques et/ou électroniques.

Environ trois cents appels téléphoniques ont été faits : en effet, quatre ou cinq années plus tard, il a fallu retracer les personnes qui avaient quitté le domaine de la psychologie. Nous avons souvent communiqué avec des parents ou des amis avant de pouvoir obtenir de nouvelles coordonnées téléphoniques, le cas échéant. Ensuite, il a

fallu procéder à l'aveugle et demander à chaque personne contactée si elle correspondait aux critères de sélection. De cette façon, six personnes ont été recrutées, et trois autres nous ont été référées. Sur les neuf personnes qui composent cette deuxième partie de l'échantillon, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas persévéré en psychologie, deux d'entre elles sont passées à travers l'ensemble du processus. En effet, après avoir persévéré durant une période s'étalant sur plusieurs années, elles ont fini par renoncer définitivement à leur projet vocationnel en psychologie.

Au total, 16 entrevues ont été réalisées et 14 témoignages conservés. La décision d'écarter le second témoignage a été prise très tard dans le processus de la recherche : l'analyse des données était commencée depuis plusieurs mois. En raison de l'ensemble des données brutes disponibles, nous avons jugé qu'il n'était pas nécessaire de chercher à recruter un nouveau participant, ce qui nous aurait permis de respecter l'objectif affiché au départ, soit d'avoir un échantillon composé de 15 participants.

2. Déontologie

Dans un premier temps, l'aval du comité départemental de déontologie avait été délivré en date du 17 mai 2005, ce projet de recherche ayant été jugé recevable sur le plan déontologique. Par la suite, il s'agissait de respecter les conditions éthiques inhérentes à la protection des renseignements personnels pour procéder au recrutement des sujets tel que cela a été décrit ci-haut.

Pour favoriser le consentement libre et éclairé des participants, nous avons rédigé un formulaire (appendice A). Ce formulaire faisait d'abord état de l'objectif général de la recherche. Ensuite, les modalités de participation étaient expliquées. En

effet, une première rencontre d'environ 90 minutes était planifiée, visant à la collecte des données. Une seconde rencontre, facultative, était également mentionnée, en prévision de la présentation des résultats collectifs aux participants à la fin de la recherche. Les modalités d'enregistrement des données étaient expliquées, ainsi que leur conservation durant les trois années suivant la publication de la thèse. De plus, l'anonymat des participants était garanti par l'utilisation d'un pseudonyme. De même, les noms des professeurs mentionnés par les étudiants à travers leurs témoignages ont été radicalement transformés, en veillant à éliminer toute caractéristique personnelle qui permettrait une identification. Par ailleurs, les participants étaient avisés qu'ils demeuraient libres en tout temps de se retirer du projet de recherche, sans avoir à justifier leur décision. De plus, leur intégrité physique et psychologique était assurée durant l'entrevue notamment par la possibilité de leur fournir des références professionnelles en cas de besoin. En conclusion, le formulaire était signé et une copie remise au participant.

3. Instrument de collecte des données

Dans la perspective d'une recherche exploratoire, descriptive et constructiviste, et en ayant formulé plusieurs objectifs de recherche somme toute assez précis, l'entrevue de type semi-dirigé a été choisie. Cet outil de collecte des données consiste en une

interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence (Savoie-Zajc, 2003, p. 295).

Le savoir dont il est question est celui dont le participant est l'expert : c'est sa propre expérience qui est à l'étude. Mais ce savoir va être donné à entendre à un interlocuteur, c'est-à-dire le chercheur. Il s'agit donc d'une co-construction de sens.

Plusieurs facteurs modulent le discours du participant. Premièrement, c'est le chercheur qui propose la rencontre, autour d'un thème précis. De plus, c'est le chercheur qui aborde l'entrevue et qui suggère une direction dans son déroulement : ceci influence inévitablement le discours, les idées et les souvenirs dont le participant fait part. Par ailleurs, lorsqu'un certain laps de temps s'est écoulé entre l'entretien téléphonique en vue du recrutement et l'entrevue telle quelle, le participant a déjà commencé à réfléchir à ce qu'il allait dire (Chauchat, 1985). Ainsi, Savoie-Zajc (2003) souligne l'un des postulats de l'entrevue semi-dirigée relatif à la nature de la réalité étudiée : « ce qui a été entendu au cours de l'entrevue dépend du moment où la question a été posée et de l'état d'esprit de l'interviewé » (p. 297).

L'entrevue semi-dirigée présente plusieurs analogies avec l'entrevue clinique. L'une d'entre elles réside dans la possibilité pour le participant d'explorer plus ou moins librement les thèmes abordés, en raison de la nature ouverte des questions posées. C'est la force des entrevues de ce type (Castarède, 1999 ; Chauchat, 1985 ; Poupart, 1997 ; Savoie-Zajc, 2003). Ainsi, les techniques d'entrevue habituellement utilisées en clinique sont à l'œuvre. Par exemple, le chercheur peut relancer le participant sur des thèmes abordés peut-être trop rapidement, tout comme le ferait un clinicien (Chauchat). Le chercheur fait également des reformulations, des résumés, des reflets. Par ailleurs, pour favoriser le bon déroulement de l'entrevue, le chercheur doit se comporter comme le ferait un clinicien : il doit être à l'écoute, empathique et dénué de jugement. Il lui faut ainsi amener le participant à se sentir en confiance et à prendre l'initiative du récit (Poupart).

Malgré ces précautions essentielles, l'entrevue semi-dirigée, tout comme l'entrevue clinique, n'est pas dépourvue de l'influence des mécanismes de défense à l'œuvre de part et d'autre. Il n'est donc pas rare d'être confronté à de la fuite, de la rationalisation, du refoulement ou de la projection (Castarède, 1999). Le chercheur doit faire appel à ses habiletés de clinicien pour contrer ces mécanismes, s'il est en mesure de les reconnaître au moment où ils se présentent. Les entrevues de recherche se sont étalées sur une période de 18 mois, de septembre 2005 à mars 2007, c'est-à-dire durant la période de nos internats cliniques en psychiatrie. Ceci signifie que, au moment de débiter les entrevues, un premier stage clinique avait d'ores et déjà été complété. À mesure de l'avancement de la collecte des données, nous continuons par ailleurs à nous développer au plan des habiletés requises durant les entretiens cliniques.

Van der Maren (1996) souligne un biais inhérent à ce mode de collecte de données parce qu'il fait appel au souvenir ; rien ne garantit la véracité de l'expérience rappelée. En effet, le rappel d'un événement ne le reproduit jamais tel qu'il s'est véritablement déroulé : c'est une reconstruction de l'événement, une reconstruction façonnée par divers phénomènes. La trace émotionnelle associée à un événement est amplifiée dans le souvenir plutôt que la trace cognitive. Ainsi, c'est surtout l'affect rattaché à cet événement qui constitue le souvenir. De plus, il existe un décalage temporel dans les souvenirs : les plus faibles sont recouverts par les plus forts, peu importe la chronologie dans laquelle ils sont survenus. Enfin, le rappel se fait à partir du présent. La façon dont le passé est vu à partir du présent influence le rappel du souvenir et transforme celui-ci pour qu'il soit en conformité avec la vision que l'on a du passé. Encore une fois, le discours du participant est une reconstruction modulée par les circonstances de la recherche et de la rencontre entre le chercheur et le participant.

L'objectif principal poursuivi dans la présente recherche est l'exploration et la description du processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie. Selon notre perspective, cet objectif commandait d'appréhender l'expérience des participants de manière chronologique. Par conséquent, le canevas d'entrevue (appendice B) visait à favoriser le récit des participants dans l'ordre chronologique, selon trois périodes. La première partie de l'entrevue portait sur la période qui précédait le refus tel quel et visait à explorer le désir initial de devenir psychologue, soit les motivations qui avaient poussé le participant à choisir cette voie. La notion de vocation guidait nos interrogations à ce moment-là. Ensuite, toujours durant la première partie de l'entrevue, il s'agissait d'explorer en détail la période qui précède le dépôt tel quel de la candidature aux études supérieures en psychologie, de façon à bien cerner l'expérience relative à cette étape cruciale de l'avènement du projet vocationnel. Les questions telles que formulées dans le canevas d'entrevue demeuraient très ouvertes, ce qui correspondait bien à l'esprit de l'entrevue de type semi-dirigée. Par ailleurs, d'autres questions pouvaient être posées en fonction du discours spécifique des participants, des questions qui n'apparaissent donc pas dans le canevas d'entrevue. Dans un deuxième temps, il s'agissait d'aborder l'expérience du refus aux études supérieures en psychologie. Les questions portaient sur le vécu affectif durant cette période et visaient la description des émotions et des réactions qui ont suivi la nouvelle. Enfin, dans un troisième temps, la période suivant le refus était explorée et cette partie était modulée selon que le participant avait choisi de persévérer en psychologie après le refus ou pas. Néanmoins, le canevas d'entrevue de base restait le même pour tout le monde. Les questions portaient sur les alternatives qui pouvaient s'être présentées au participant et sur le sens que cette expérience pouvait revêtir dans son cheminement ultérieur. En effet, l'objectif principal de la présente recherche vise à décrire le processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie au complet.

4. Procédure de collecte des données

Seize entrevues d'une durée d'une heure et demie en moyenne ont été réalisées. Elles ont été enregistrées sur deux supports : un fichier numérique, par l'utilisation d'un logiciel d'enregistrement (Express Dictate), et une bande audio, à l'aide d'un magnétophone.

La grande majorité des entrevues se sont déroulées à l'UQÀM dans un local prévu à cet effet. Une des entrevues a été effectuée au domicile du participant en raison de la grande distance géographique qui le séparait de Montréal. Dans le but de favoriser la liberté de discourir en profondeur, un cadre confidentiel a donc été fourni aux participants. Le caractère relativement neutre d'un tel local peut être discuté en raison des objectifs de la présente recherche. En effet, pour certains participants, il s'agissait d'un premier retour au département de psychologie quelques années après leur refus. Ceci a pu susciter des réactions diverses. Par exemple, une participante a dit « la boucle est bouclée », comme si le fait de venir témoigner de son expérience lui permettait, enfin, de la clore. Parallèlement, notre statut d'étudiante au doctorat en psychologie a certainement provoqué des réactions dont la nature et la mesure nous sont globalement restées inconnues, excepté dans certains cas. Vers la fin de l'entrevue, certains participants ont fait part de leur appréhension initiale à venir parler à quelqu'un qui avait ce statut alors que l'objectif de la rencontre était justement d'explorer comment ils avaient vécu le fait de se le faire refuser. Cette réalité peut avoir soulevé certaines défenses ou encore favorisé, chez les participants, des perceptions plutôt négatives de leur cheminement. Par exemple, à la toute fin de l'entrevue, une participante nous a confié que dans un premier temps, elle avait pensé que la recherche portait sur « les loosers du bac en psycho ».

La rencontre commençait par l'accueil des participants. Dans un premier temps, le formulaire de consentement (appendice A) était lu, ce qui permettait de rappeler les objectifs de la recherche. La signature du formulaire de consentement concluait l'accueil des participants. Pour débiter l'entrevue, les participants étaient invités à faire part de leur expérience selon un canevas temporel qui reprenait les trois périodes mentionnées précédemment. Ensuite, les participants étaient prévenus de la possibilité que des questions plus précises leur soient posées à mesure de l'avancement de leur témoignage. Bien qu'un canevas d'entrevue ait été prévu, nous avons tiré profit du caractère semi-dirigé de ce type d'instrument en suivant les participants dans leurs récits. Ainsi, l'ordre des questions tel que retenu au préalable n'a pas toujours été respecté et la spontanéité dans le déroulement des entrevues a été privilégiée, tout en nous assurant d'aborder les thèmes prévus.

À mesure que les entrevues se succédaient, des thèmes et des questions faisaient surface de manière régulière, suscitant alors l'accroissement de notre intérêt. Ainsi, sans avoir débuté l'analyse des entrevues telle quelle, les premiers témoignages ont inévitablement influencé la collecte des données car une certaine expérience du contenu des entrevues s'est développée, provoquant alors l'exploration de questions d'intérêt qui n'avaient pas été prévues au départ. Par exemple, il s'est avéré que le récit de la journée de l'annonce de la nouvelle du refus renfermait beaucoup de détails très pertinents. Par la suite, il était systématiquement demandé aux participants de détailler cette journée.

Des difficultés se sont dressées face à certains thèmes comme, par exemple, la description de la dynamique familiale du participant et de son propre rôle dans cette dynamique. À mesure de l'avancement de la collecte des données, ce thème n'a plus été abordé d'emblée : il s'agissait plutôt d'attendre qu'une porte s'ouvre d'elle-même, ce qui se produisait inévitablement à partir du moment où le participant était plus à

l'aise. Également, nous avons décidé de laisser le participant commencer par sortir tout son « paquet », à la manière d'un patient qui arrive dans le bureau du psychologue et qui ressent le besoin de tout « jeter » d'un coup, avant de se détendre et d'accepter de se faire poser des questions. Ainsi, des habiletés directement reliées à la pratique clinique ont été très utiles.

La conclusion de la rencontre se faisait généralement en remerciant le participant d'avoir pris le temps de venir. Parfois, il révélait à ce moment-là que l'entrevue avait été bénéfique d'une manière inattendue : du fait de passer une heure et demie à explorer ce thème en profondeur, à se faire refléter des choses, certains d'entre eux ont pu faire des liens nouveaux. Quelques-uns ont mentionné que l'entrevue, sans servir de thérapie telle quelle, a néanmoins constitué un moment privilégié, en les servant un peu à un niveau thérapeutique.

5. Analyse des données

5.1 Transcription du verbatim

Quinze entrevues ont été transcrites sur papier, soit toutes les entrevues effectuées, à l'exception de la première. Chacune a nécessité 15 heures de dactylographie en moyenne. Au total, 400 pages de verbatim ont été récoltées. Par la suite, un second témoignage a été écarté car il ne correspondait pas aux critères de sélection comme nous l'avons déjà mentionné. Le temps passé à transcrire les verbatims d'entrevue a permis de nous familiariser en profondeur avec le contenu.

Van der Maren (1996) dénonce ici une limite inhérente à cette étape de la méthodologie, soit le glissement du discours oral vers un support écrit. Ce glissement

implique une sélection des informations retenues. Il s'agit d'une traduction de l'expérience relatée et cette traduction est nécessairement limitée au regard de plusieurs éléments : elle donne la priorité au verbal sur le non verbal et elle implique une organisation linéaire de l'expérience en raison du recours nécessaire au discours. De même, Giorgi (1997) souligne comment le fait de devoir recourir aux mots provoque une relative trahison du phénomène tel qu'il est donné à la conscience.

5.2 Première lecture du verbatim

L'analyse d'une entrevue débutait par une première lecture complète du verbatim. Giorgi (1997) souligne la nécessité de procéder à la lecture de l'ensemble des données à cette étape. Compte tenu des contraintes de temps, cette consigne n'a pas pu être respectée. En effet, dans l'organisation chronologique de la recherche, la nécessité de dactylographier les verbatims survenait en même temps que le début de l'analyse des données. Cependant, du fait d'avoir procédé à la collecte des données et continué de dactylographier les verbatims durant plusieurs semaines après le début de l'analyse, une relative vue d'ensemble était disponible, bien qu'inévitablement tronquée.

Lorsqu'un verbatim était entièrement dactylographié, l'analyse débutait par une lecture complète et attentive dans le but de saisir l'organisation de l'expérience vécue dans sa globalité mais sans aucune annotation, selon les critères de Giorgi (1997). Ici, la méthode de Paillé et Mucchielli (2003) n'a pas été suivie. En effet, les auteurs suggèrent d'annoter les verbatims dès cette étape et de commencer la construction des catégories conceptualisantes. Ce travail a débuté à une étape ultérieure, sans que nous puissions pleinement justifier cette décision. En effet, la raison principale pour laquelle c'est la méthode de Giorgi qui a été retenue à cette

étape de l'analyse des données est tout simplement que l'influence de ce modèle était bien plus forte. En fin de compte, une fois la première lecture du verbatim complet effectuée, l'analyse du même verbatim se poursuivait, selon les étapes subséquentes.

5.3 Délimitation des unités de signification

À la relecture du verbatim, il s'agissait de délimiter les unités de signification dans le texte comme Giorgi (1997) le stipule à la troisième étape de sa méthode. Dans les faits, à chaque changement de sens dans le texte, une barre verticale était tracée pour isoler une idée, un argument. La décision de tracer une barre à tel ou tel endroit du texte relevait de ce que Giorgi nomme « l'approche phénoménologique [...] orientée vers la découverte » (p. 355).

Un équilibre délicat et certainement questionnable doit être visé à cette étape de l'analyse des données. En effet, l'idéal phénoménologique implique que le phénoménologue-chercheur, plutôt que d'être à l'affût d'unités de signification préétablies par son champ de connaissances, se laisse en premier lieu influencer par le verbatim. Dans cette méthode, les unités de signification devraient idéalement émerger d'elles-mêmes à ce moment de l'analyse. Cependant, Giorgi (1997) stipule également que le chercheur garde en perspective sa discipline de référence. Ainsi, les unités de signification sont délimitées d'une part, par la question que le chercheur se pose - « quel est ce phénomène propre à ce participant? » - et d'autre part, par la nécessité d'être compatibles avec les critères de la discipline de référence. Enfin, les unités de signification qui émergent demeurent, à cette étape, dans le langage du sujet. Le chercheur doit alors composer avec cette triple contrainte.

5.4 Réflexion sur les unités de signification

À cette étape de l'analyse des données, les consignes de la quatrième étape de la méthode de Giorgi (1997) ont été suivies, en procédant à « l'organisation et l'énonciation des données brutes dans le langage de la discipline » (p. 355). Pour ce faire, un tableau composé de trois colonnes (appendice C) a été créé. Dans la première colonne, l'extrait de verbatim isolé du corps du texte tel que délimité à l'étape précédente était recopié. La principale difficulté rencontrée à ce moment a été de constater que le travail de délimitation préalable n'avait pas toujours été fait de manière adéquate. Les unités pouvaient parfois être trop courtes ou trop longues, et il a fallu remanier les découpages à cette étape. Par ailleurs, dans les verbatims, il apparaissait qu'une idée pouvait se poursuivre à différents emplacements, dans des paragraphes rapprochés : il a donc été décidé de rassembler les morceaux épars, de manière à reconstruire l'élément étudié dans une relative intégrité. Bien entendu, les données ont ainsi été inévitablement marquées de notre empreinte mais cela a été fait dans le respect du phénomène observé, autant que possible. La trace de ce travail a été conservée, en indiquant le signe (...) lorsque nécessaire.

Par ailleurs, à ce moment de l'analyse, il était très difficile de discriminer les données et de supprimer le superflu, excepté en cas de redondance manifeste. La discrimination et la suppression des données superflues se sont déroulées beaucoup plus tard, après que la totalité du corpus eut été analysée. En effet, c'est en comparant l'expérience de l'un avec celle de l'autre que les éléments véritablement essentiels à la description de l'expérience commune à tous les participants ont été peu à peu repérés. À cette étape précoce de l'analyse des données, il s'agissait de plonger dans l'univers subjectif d'un participant à la fois. Bien qu'il était déjà possible de faire des liens et de constater des récurrences, il était encore beaucoup trop tôt pour supprimer

des données. C'est pourquoi, une fois cette quatrième étape terminée, des documents de travail longs d'environ 50 pages par participant avaient été développés.

Dans la seconde colonne, les propos du participant étaient reformulés dans un langage très proche du sien, ce qui favorisait dans un premier temps l'appropriation de ses propos. Cette étape intermédiaire a été progressivement abandonnée à mesure de l'avancement de l'analyse car elle s'est révélée finalement assez inutile et plutôt fastidieuse. Dans la troisième colonne, les propos du participant étaient transformés dans un langage propre à la discipline de référence, c'est-à-dire la psychologie. Dans un esprit proche de ce que Giorgi (1997) appelle la « méthode de variation libre et imaginaire » (p. 355), nous laissions libre cours à notre imagination, tentant ainsi de faire émerger des « intuitions essentielles (...) conformes à la discipline » (p. 355). Nos pensées, nos idées et nos arguments étaient résumés. À cette étape, des éléments de la méthode de Paillé et Mucchielli (2003) ont été introduits et la transposition des données, c'est-à-dire à « l'annotation du corpus et toutes les formes d'essais de sens » (p. 103) a été effectuée. Ainsi, pour chaque extrait de verbatim, un travail de micro-rédaction a été lancé avec en toile de fond la question : « quel est ce phénomène ? » Par exemple, pour l'extrait suivant :

[Monsieur I.], c'est un homme très chaleureux, on sentait qu'il avait à cœur les projets des étudiants, il prenait soin de nous, de chaque étudiant qu'il avait sous ses ailes. (...) Il voulait que je poursuive, que je sois acceptée : il n'y avait pas de problème même si mes notes n'étaient pas très élevées, ma moyenne c'était 3,4 (Janelle).

Il a été écrit :

Janelle nous décrit son objet idéalisé : chaleureux, qui a ses étudiants à cœur, qui les prend sous son aile... Image idéalisée d'un prof, qui se comporte en véritable mère-poule et qui couve ses étudiants. Janelle parle de la façon dont Monsieur I. voulait qu'elle poursuive et qu'elle soit acceptée. Il y a ici peut-être une projection sur l'objet idéalisé de son propre désir d'être acceptée malgré ses notes. Il semblerait que son espoir d'être acceptée soit relayé par le prof qui l'encourageait et qui voulait qu'elle soit acceptée. Elle dit que pour lui, ses notes ne représentaient pas un problème. On comprend mieux comment son espoir s'est développé.

En étant interpellée par l'emploi de l'expression « sous ses ailes », la manifestation de l'image d'une figure maternelle a été repérée, soit l'image de la mère-poule qui couve ses petits et qui les protège. Le reste de l'entrevue révèle que l'enjeu pour la participante à ce moment de son expérience est que l'université l'admette aux études supérieures malgré sa moyenne relativement faible. Dans ses fantaisies, son espoir est relayé par le professeur. Cet extrait a ouvert la piste du rôle de l'idéalisation des professeurs du département de psychologie dans le vécu des participants. À cette étape de l'analyse des données, il s'agissait donc d'explorer en profondeur le sens d'une idée, d'un mot, tout en le remettant dans le contexte du vécu plus global du participant.

De plus, le travail de conceptualisation (Paillé et Mucchielli, 2003) avait d'ores et déjà commencé. En effet, une fois ce travail de microrédaction terminé, un titre était donné au paragraphe rédigé. Peu à peu, les unités de signification étaient rassemblées sous des rubriques thématiques. Dans l'exemple ci-dessus, la version finale du titre attribué était : Relation d'objet (RO), Représentation des professeurs, Description de l'objet idéalisé. Ainsi, les trois niveaux de la rubrique apparaissent : la strate générale, celle des relations d'objet, la strate intermédiaire, celle des

représentations des professeurs et enfin, le détail qui nous intéresse. Cependant, dans la version finale des catégories conceptualisantes, il n'existe pas de catégorie « relation d'objet ». Le travail de catégorisation tel quel sera abordé plus loin.

Selon Paillé et Mucchielli (2003), la rubrique thématique et la catégorie conceptualisante ne répondent pas aux mêmes critères. Le terme de rubrique se rattache à l'analyse strictement thématique des données ; celui de catégorie conceptualisante vise, à terme, un travail de conceptualisation et de théorisation impliquant un niveau d'inférence plus élevé. À cette étape de l'analyse des données, bien qu'une certaine conceptualisation avait déjà débuté, l'organisation des données était encore très proche de l'analyse thématique.

Enfin, il est question de version finale du titre attribué à l'unité de signification car la thématisation et la conceptualisation subséquente se font en continu, dans un mouvement perpétuel. Ainsi, les unités de signification, les rubriques et même les catégories conceptualisantes ont changé d'appellation à plusieurs reprises.

5.5 Ébauche de la structure essentielle

L'étape suivante consistait à ébaucher la structure essentielle du processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie, soit l'expérience commune aux participants. Pour ce faire, la cinquième étape de la méthode de Giorgi (1997) a servi de référence. Par ailleurs, comme Giorgi le précise, l'ébauche de la structure essentielle doit s'appuyer sur plusieurs témoignages. Il a été décidé de se baser sur l'analyse de trois entrevues pour dégager une première ébauche. Le chiffre

trois est plutôt arbitraire : il représente en fait un cinquième de l'échantillon initial de 15 participants.

Ensuite, le travail s'est poursuivi de la manière suivante : au cours de l'analyse de la première entrevue, plusieurs rubriques thématiques avaient été dégagées, regroupant les unités de signification. Parallèlement, dès cette première analyse, des éléments relatifs aux catégories conceptualisantes se faisaient déjà sentir ; ils étaient alors retranscrits dans le journal de bord. En analysant la seconde entrevue, des rubriques mises à jour précédemment se présentaient de nouveau. En analysant une troisième entrevue, nous avons de nouveau rencontré des éléments récurrents, confirmant alors le bien-fondé de notre travail antérieur. De plus, en même temps que l'ébauche de la structure essentielle se construisait, les éléments précédemment mis à jour étaient déjà remaniés en fonction des nouveaux détails. Ainsi, comme Paillé et Mucchielli (2003) le précisent, la construction des catégories conceptualisantes se fait en s'enrichissant et se solidifiant par l'accumulation de nouveaux exemples. Une certaine récurrence se fait sentir qui soutient par ailleurs la validité du travail d'analyse. Cependant, les termes de rubrique et de catégorie conceptualisante ne sont pas équivalents. À cette étape de l'analyse des données, bien que les catégories commençaient inévitablement à se former, les rubriques et les catégories ne se distinguaient pas encore tout à fait les unes des autres.

Une fois les trois premières entrevues analysées, une ébauche de la structure essentielle du processus de la perte du projet vocationnel en psychologie composée de six grilles d'analyse (appendice D) avait été dessinée. Trois grilles portaient sur les éléments relatifs aux étapes temporelles vécues par les participants, chacune correspondant à une période. En effet, l'organisation chronologique des données découle directement de l'énoncé du premier sous-objectif poursuivi dans la présente recherche, soit l'exploration et la description des étapes qui jalonnent le processus.

Aux premiers temps de l'analyse, c'est-à-dire durant l'ébauche de la structure essentielle de l'expérience, ces trois grilles avaient grossièrement été nommées Avant, Pendant et Après. Par la suite, cette séparation très artificielle a été progressivement abandonnée en raison de la sophistication croissante des catégories conceptualisantes. En effet, cet approfondissement parallèle de l'analyse des données exigeait un travail de synthèse plutôt que de multiplication des découpages. Une autre grille d'analyse rassemblait les éléments relatifs à la vocation des participants. Une autre portait sur leurs relations d'objet, comme mentionné dans l'exemple plus haut. Enfin, une dernière grille était consacrée aux éléments relatifs au concept de soi des participants.

Pour en arriver à ces résultats préliminaires, plusieurs périodes de questionnement, de doute et de remaniement des rubriques ont été nécessaires. Par moments, la sensation de nous enfermer dans un carcan se faisait sentir, à force de vouloir définir des rubriques trop précises, trop tôt. À d'autres moments, c'était le besoin de dégager une structure de travail qui était prépondérant. Au départ, la tendance était à la multiplication des niveaux d'analyse, ce qui créait alors beaucoup de rubriques redondantes car nous voulions mettre à jour toutes les formes de sens contenues dans un seul et même extrait. Cependant, il a fallu tenir compte du fait qu'au total, le corpus des données brutes comptait plus de 400 pages de verbatim. Une certaine parcimonie a donc été adoptée dans le travail d'analyse des données. Sans cette balise - dont la définition est très personnelle et directement reliée à notre expérience globale du corpus des données brutes - nous nous serions égarée dans un travail d'analyse extrêmement détaillé, long et possiblement illisible au final. Ainsi, une certaine tension était palpable à ce moment de la recherche, comme le journal de bord le signale.

Par ailleurs, pour faire face à cette tension, notre expérience de la psychothérapie a été très utile : de la même façon que nous avons eu confiance dans le fait de mener à terme des processus de psychothérapie avec des patients durant les internats, nous avons confiance que nous allions finir par arriver à un résultat. Ici, à l'instar du psychologue dans sa pratique clinique, le chercheur doit tolérer l'ambiguïté et savoir faire face à l'inconnu dans son travail de recherche.

5.6 Analyse du corpus des données

Il s'agissait ensuite d'analyser le restant du corpus des données empiriques selon les cinq étapes décrites ci-haut. Les rubriques thématiques étaient alors progressivement enrichies des nouveaux éléments mis à jour et parallèlement, les catégories conceptualisantes s'en trouvaient de mieux en mieux définies. Cependant, à cette étape de l'analyse, le travail de catégorisation systématique selon les critères de Paillé et Mucchielli (2003) énoncés dans la partie théorique du présent chapitre n'avait pas encore débuté. Une fois le corpus entièrement analysé, environ 50 pages de tableaux d'analyse par participant (appendice C) avaient été élaborées.

5.7 Organisation logique des données

L'étape suivante consistait à organiser les unités de signification dans une certaine logique. Pour chacun des participants, les unités de signification ont été découpées puis collées sur des grands cartons. Les données relatives aux étapes du processus de la perte du projet vocationnel en psychologie ont ensuite été organisées selon un ordre chronologique. Les éléments relatifs aux autres dimensions étudiées (vocation, relations d'objet, concept de soi) étaient rassemblés sous leur bannière respective.

À cette étape, bien que la notion de structure essentielle de l'expérience commune à l'ensemble des participants ait déjà été abordée, il apparaît nécessaire de souligner que les données brutes de chacun des participants étaient encore isolées les unes des autres. L'analyse du corpus des données brutes avait été complétée mais pas encore la synthèse de l'ensemble des données. Dans la présente description méthodologique, la « structure essentielle » réfère aux grilles d'analyse communes à l'ensemble des participants, et non pas encore à la synthèse finale obtenue plus tard, une fois les données comparées et rassemblées.

5.8 Catégorisation

À mesure de l'avancement de l'analyse des données, les catégories conceptualisantes ont été développées. Le travail de conceptualisation a commencé très tôt, soit dès la deuxième semaine de l'analyse des données brutes selon le journal de bord. À ce moment, la catégorisation était un processus encore très abstrait, les outils d'analyse plus structurés pour procéder à la construction des catégories n'ayant pas encore été créés. L'influence du modèle d'analyse de Giorgi (1997) était prépondérante.

À cette étape précoce de l'analyse des données, les questionnements méthodologiques oscillaient entre une démarche tantôt trop interprétative, tantôt pas assez ; en effet, l'esprit phénoménologique commandait de demeurer à un niveau d'analyse thématique. Cependant, nous étions animée par le désir d'aller plus loin : à la lecture des données d'entrevue, des images nous venaient en tête et nous souhaitions en faire quelque chose. Ainsi, le travail de microrédaction détaillé à la quatrième étape de la présente méthodologie relevait finalement d'une tendance à la conceptualisation et à l'interprétation, proposant alors une lecture des données à un

niveau d'inférence plus élevé. Plus tard, à la lecture attentive du manuel de Paillé et Mucchielli (2003), des balises plus claires et mieux définies ont permis de systématiser le travail de catégorisation des données.

Pour ce faire, un nouveau document de travail (appendice E) a été créé. Pour chaque catégorie en construction et en fonction des critères de Paillé et Mucchielli (2003), il s'agissait de rassembler dans un seul et même document les éléments suivants :

- 1) le nom de la catégorie,
- 2) son emplacement dans le processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie,
- 3) les mots clés la caractérisant,
- 4) les participants concernés par cette catégorie,
- 5) une définition générale et englobante,
- 6) les unités de signification rassemblées dans cette catégorie,
- 7) ses propriétés,
- 8) les conditions de son apparition.

Un saut méthodologique majeur se produit à partir du moment où la notion de catégories conceptualisantes est introduite. Alors que jusqu'ici il était question de structure essentielle de l'expérience, de rubriques thématiques et d'unités de signification, il est maintenant question de catégories conceptualisantes et d'emplacement des catégories dans le processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie. En effet, il s'agit d'une séquence, composée des dix catégories conceptualisantes auxquelles le travail de conceptualisation a abouti. Ce saut méthodologique est largement dû au travail de synthèse générale des données

(chapitre III), ultime étape de l'analyse qui sera abordée tout de suite après, ainsi qu'à la rédaction du chapitre d'interprétation des résultats (chapitre IV). En même temps que la synthèse générale des résultats était rédigée (chapitre III) et, ultérieurement, les résultats interprétés (chapitre IV), les catégories conceptualisantes continuaient à être modifiées de façon à leur donner leur forme actuelle et définitive (chapitre V).

Ce saut méthodologique est souligné dans une perspective de rigueur et de transparence. Ce faisant, il s'avère que des obstacles entravent partiellement cette exigence, des obstacles similaires à ceux que Van der Maren (1996) observe à propos de la transcription des données d'entrevue. En effet, la présentation détaillée de la méthodologie de recherche nécessite un processus narratif et linéaire : une partie de l'expérience est ainsi perdue, soit l'aspect dynamique et processuel de ce travail en profondeur. Dans la réalité, plusieurs activités d'analyse se déroulaient simultanément. À partir du moment où la réflexion sur le tout premier verbatim (quatrième étape) était engagée, des éléments relevant de la conceptualisation sont apparus et ce, bien avant qu'une véritable structure pour ce travail spécifique (appendice E) soit élaborée. Par ailleurs, la sophistication croissante des catégories conceptualisantes, leur enrichissement et leur approfondissement progressifs est un travail de longue haleine, toujours en mouvement et qu'il est malheureusement impossible de reproduire ici. Le produit fini est présenté plus loin mais le processus lui-même demeure difficilement accessible, excepté d'une manière partielle par la lecture du journal de bord.

Malgré ces inconvénients, quelques éclaircissements sur le travail accompli au plan de la catégorisation peuvent tout de même être apportés. Prenons un exemple à partir de la première catégorie, nommée Esquisse du projet vocationnel (appendice E). Pour construire cette première catégorie, les éléments relatifs aux racines de la vocation (enfance du participant) étaient rassemblés ainsi que ceux portant sur les

expériences d'entraide précoces (aide aux amis proches durant l'adolescence), les projections dans le métier de psychologue à cette époque et enfin, l'influence des figures significatives (parents, professeurs, autres figures qui ont influencé le choix professionnel). Ainsi, la construction d'une catégorie commençait par l'assemblage des unités de signification sous sa bannière. Dans le cas de la première catégorie, une fois que les unités de significations portant sur la période précoce de la construction du projet vocationnel avaient été rassemblées, le terme d'esquisse s'est imposé. Ici, un lien direct est fait avec ce que Paillé et Mucchielli (2003) décrivent à propos de la catégorie conceptualisante : c'est un texte qui se présente sous la forme d'une brève expression qui permet de saisir l'essence d'un phénomène à la première lecture, c'est un « condensé de significations » (p. 149). Ensuite, la première définition de la catégorie était rédigée. Les définitions finales des catégories ont nécessité de nombreux remaniements à travers l'ensemble du travail d'analyse des données puis de rédaction de la thèse.

Par la suite, il a fallu se plier à l'exercice de la description des propriétés et des conditions d'apparition de la catégorie (Paillé et Mucchielli, 2003). Dans l'exemple ci-dessus, le fil conducteur c'est-à-dire le lien entre les unités de signification est la chronologie : en effet, ces unités sont relatives à une période de temps spécifique. En faisant cet exercice pour chaque catégorie, il est apparu que la principale caractéristique partagée par la quasi-totalité d'entre elles est qu'elles relèvent toutes d'une portion de la séquence globale. De fait, neuf des dix catégories s'inscrivent dans la séquence globale. Ce trait distinctif du travail final est à mettre directement en lien avec la définition du premier sous-objectif de la recherche, c'est-à-dire l'exploration et la description des étapes qui jalonnent le processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie. En ayant comme objectif de décrire un processus, il est logique d'obtenir au final des catégories qui relèvent d'une séquence.

Par ailleurs, dans cet exemple, chacune des unités de signification rassemblées dans la catégorie relève du deuxième sous-objectif de la recherche soit l'exploration et la description des affects, des représentations imaginaires et du rapport aux figures significatives. Ici, le travail de synthèse mentionné au paragraphe 5.5 *Ébauche de la structure essentielle* est visible. Il s'est déroulé ainsi : au lieu de séparer de manière très artificielle les données en fonction des deux premiers sous-objectifs, soit les étapes qui jalonnent le processus versus le vécu affectif, les données ont été rassemblées dans une catégorie-séquence qui fait part à la fois d'une étape du processus, du vécu affectif à cette étape et du rapport aux figures significatives. Cependant, il a déjà été dit au préalable qu'une catégorie, la cinquième, se distingue de l'ensemble. En fait, le matériel relatif au rapport aux figures significatives en lien avec la quatrième catégorie est tellement fourni et pertinent qu'il a été décidé d'en faire une catégorie à part, une sorte de catégorie 4bis, pour avoir le loisir de bien étudier ces éléments spécifiques et très riches. La cinquième catégorie est la seule de son genre.

Enfin, dans la séquence globale, après la sixième catégorie, l'échantillon se sépare en deux groupes. Certaines catégories (7, 8 et 9) ne concernent qu'une partie de l'échantillon, tandis que la catégorie 10 concerne une autre partie, à l'exception des deux participantes qui sont passées à travers le processus au complet et dont les récits ont alimenté les dix catégories. Ici l'influence de la poursuite du troisième sous-objectif de la thèse est palpable, soit l'exploration et la description du processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie selon que le participant ait décidé de persévérer ou pas en psychologie après le refus.

5.9 Synthèse générale des données

Ce point est abordé en dernier lieu, c'est-à-dire après avoir détaillé le travail de catégorisation car le travail effectué dans le cadre de la synthèse générale des résultats a largement contribué à la sophistication et à l'enrichissement des catégories conceptuelles qui avaient déjà commencé à émerger. Ces deux aspects du travail d'analyse se sont influencés de manière continue.

La synthèse générale des données a été amorcée une fois l'ensemble du corpus analysé et chaque témoignage réduit à sa structure essentielle singulière, selon les sept premières étapes décrites plus haut. La synthèse générale des données est retranscrite dans le chapitre III de la thèse, c'est-à-dire le chapitre de Résultats. Les données brutes y sont exposées et organisées en fonction des catégories conceptualisantes qu'elles ont permis de construire. Pour achever l'analyse des données, nous avons procédé à ce que Giorgi (1997) décrit comme étant un retour nécessaire aux données brutes. Une fois chaque témoignage réduit à sa structure essentielle singulière, il s'agissait de reprendre, une par une, chacune des unités de signification et de les comparer les unes aux autres, c'est-à-dire d'une structure essentielle singulière à l'autre. Le but de cette comparaison est de « rendre intelligibles les grappes de variations qui s'y trouvent contenues » (p. 358). Prenons un exemple pour illustrer ce travail d'enrichissement de la description de l'expérience générale par la comparaison de chacune des unités de signification mises à jour dans les récits des participants. Pour la sixième catégorie intitulée *Deuil du refus*, les éléments se rapportant aux explications que les participants se sont données quant à l'issue malheureuse de leur candidature ont été rassemblés. Voici quelques éléments tels qu'ils apparaissent dans le chapitre de résultats :

Certains participants mettent de l'avant leurs caractéristiques personnelles.

« J'ai l'impression que mon âge aurait pu me tirer dans le pied parce que je remarque que les gens qui sont rentrés sont plus vieux que moi » (Samira). « Si j'avais été à leur place, c'est un secteur contingenté, j'aurais fait exactement la même chose : j'aurais donné préséance à des jeunes femmes ou des jeunes hommes qui sont dans la fleur de l'âge » (François).

J'en suis quasiment venu... c'est quasiment toutes des filles qui ont été acceptées, j'en suis quasiment venu... À cette époque-là, on était deux-trois gars pis on avait tous été refusés, je me disais y a-tu quelque chose? Y a-tu un sexisme quelque part? (Justin).

J'ai l'impression que souvent les gars sont valorisés beaucoup plus que les filles. J'ai voulu appliquer avec [Monsieur M.], puis j'ai eu l'impression qu'il allait prendre un de mes amis gars... Je me suis fait dire qu'il prenait pas beaucoup de filles, il prenait beaucoup de garçons, puis bon, que ça soit vrai ou pas, je pense qu'en général, en psychologie, quand il y a un garçon qui veut continuer au doctorat, je pense qu'il est pris beaucoup plus souvent qu'une fille (Pascale).

Dans cet exemple, la variation des explications que les participants se sont données face au refus de leur candidature est bien visible : certains pensent que c'est leur trop jeune âge qui est à l'origine du refus, d'autres leur âge trop avancé. De la même façon, plusieurs participants croient que c'est leur genre qui leur a été néfaste : certaines filles pensent que les garçons ont plus de chance d'être admis, et certains garçons se donnent l'explication inverse. Quoiqu'il en soit, tous se disent que c'est

leur sexe a joué en leur défaveur. Ici, nous avons bien affaire à une grappe de variations au sein de la même unité de signification, comme Giorgi (1997) le décrit.

La synthèse générale des données vise, ultimement, la description d'une expérience commune c'est-à-dire l'atteinte de l'objectif principal de la thèse : l'exploration et la description du processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie. Cette description devrait pouvoir rendre compte des éléments à la fois essentiels et communs à l'ensemble de l'échantillon. Ainsi, la synthèse générale des données réclame l'abandon des détails trop singuliers, détails qui sont pourtant parfois essentiels à la compréhension de l'expérience subjective d'un participant. Malheureusement, tous ces détails ne peuvent être rapportés dans la synthèse générale des données. Il a été particulièrement douloureux de devoir abandonner des éléments trop spécifiques, c'est-à-dire de ce qui rend chaque expérience unique. Ici, notre formation de psychologue clinicienne allait à l'encontre de l'objectif d'un travail de recherche basé sur un échantillonnage à cas multiples. Dans la poursuite de l'objectif de recherche, il a fallu se plier à cette exigence : nous avons dû prendre du recul, dans un mouvement qui visait la généralisation plutôt que l'attention au spécifique, au singulier, afin de rapporter l'expérience globale mais enrichie des variations individuelles.

La possibilité de discriminer les données ne pouvait survenir avant que le corpus ne soit entièrement analysé : ainsi, c'est grâce à l'expérience du corpus au complet qu'il devenait possible de déterminer ce qui était vraiment pertinent de ce qui ne l'était pas. Malgré cela, le travail de discrimination et d'élimination des données s'est fait de manière très progressive, occasionnant plusieurs allers et retours entre le texte tel qu'il apparaît au chapitre III et les données brutes, en rétrécissant à chaque fois le propos à l'essentiel.

6. Balises pour la validité de la recherche

D'après Paillé (1996), « la validité est la grande force des recherches qualitatives » (p. 265). Deux facettes de cette notion se dessinent, soit la validité interne et la validité externe.

6.1 Validité interne de la recherche

La validité interne est relative à la correspondance entre les observations du chercheur et la réalité empirique, objet de la recherche (Paillé, 1996). Ainsi, la validité interne sera réputée solide si le chercheur est en mesure de démontrer qu'il a correctement observé ce qu'il était censé observer. Pour ce faire, le chercheur dispose de plusieurs moyens dont le caractère principal est la transparence. D'emblée, à l'aube du présent chapitre, nous avons annoncé notre intention de nous montrer le plus transparente possible dans la description de la méthodologie adoptée et nous avons tenté de conserver cette ligne de conduite. Parallèlement, le mode de présentation des résultats au chapitre III permet un accès approfondi aux données brutes, ce qui favorise encore une fois la transparence de notre démarche. Enfin, nous avons tenu un journal de bord, en particulier durant le travail d'analyse des données. D'une part, ceci a permis de retracer les raisonnements à l'œuvre dans les décisions méthodologiques comme Savoie-Zajc (1996c) le souligne. D'autre part, cet outil permet de donner accès d'une manière plus détaillée et plus précise au processus même de l'analyse. L'analyse des données est un travail de longue haleine, qui nécessite la mise en œuvre de processus difficilement reproductibles dans le cadre du présent chapitre. Le journal de bord permet de palier de manière partielle à cet inconvénient.

La validité interne de la recherche a également été favorisée par le choix de deux modèles méthodologiques basés notamment sur la notion de récurrence des données (Giorgi, 1997 ; Paillé et Mucchielli, 2003). En effet, le choix des éléments pertinents tels que reproduits dans le chapitre III de la thèse s'est fait en fonction de leur récurrence. Les éléments communs, partagés par un maximum de participants, ont été privilégiés et ce qui se révélait trop spécifique a été laissé de côté. Ainsi, comme Paillé et Mucchielli le précisent, la construction des catégories conceptualisantes s'est faite en s'enrichissant et se solidifiant par l'accumulation de nouveaux exemples.

Enfin, le mode de triangulation des données appelé critère d'acceptation interne (Savoie-Zajc, 1996a) a été choisi :

Ce critère de validation désigne le degré de concordance et d'assentiment qui s'établit entre le sens que le chercheur attribue aux données recueillies et sa plausibilité telle que perçue par les participants à l'étude (p. 9).

Comme cela avait été annoncé lors de l'entrevue individuelle, les participants à la recherche ont été contactés ultérieurement de manière à ce que les résultats de recherche collectifs leur soient présentés. Dix d'entre eux ont manifesté leur intérêt, mais dans les faits, seuls six participants ont accepté de fixer un rendez-vous, ce qui représente un peu plus d'un tiers de l'échantillon. Pour favoriser l'adhésion des participants à cette tentative de validation des résultats, nous avons proposé des rendez-vous individuels aux participants, parfois même sur leur lieu de travail. Toutefois, beaucoup ont annulé la rencontre ou n'ont plus donné suite à nos invitations.

La rencontre débutait par une brève présentation de la problématique et des objectifs de recherche. Ensuite, ce sont les catégories conceptualisantes et les unités de signification qui les composent qui ont fait l'objet de la majeure partie de la présentation. Le modèle descriptif tel qu'il apparaît dans le chapitre synthèse (chapitre V) concluait la présentation. Enfin, les commentaires libres des participants ont été recueillis. Nous les avons également interrogés sur la correspondance et la divergence entre leur expérience et les résultats présentés. Nous reviendrons plus loin sur ces commentaires.

6.2 Validité externe de la recherche

En recherche qualitative, la validité externe équivaut à la notion de généralisation telle qu'elle existe dans les paradigmes positivistes. Ici, il n'est pas question de généralisation, étant donné que le protocole de recherche retenu ne permet pas d'affirmer que les résultats sont généralisables. La nature de la recherche, à savoir l'exploration et la description d'un processus qui n'avait jamais été abordé de cette façon auparavant empêche toute prétention à de telles visées. Sans études antérieures permettant une comparaison et en dehors d'un protocole de recherche expérimental ou quasi-expérimental, il n'est pas possible de s'avancer davantage sur cet aspect de la recherche. Cependant, la taille de l'échantillon est tout de même appréciable. Un échantillon de 15 participants était visé et au final, 14 entrevues ont été retenues pour constituer le corpus des données brutes. Ce choix de 15 participants correspond à une pratique, une coutume, plutôt que de répondre à un rationnel bien argumenté. Quoiqu'il en soit, en comparaison avec d'autres thèses étudiées, la taille de l'échantillon et sa nature par contraste-saturation permet d'obtenir un degré de généralisation plus élevé que d'autres travaux en recherche qualitative. Cependant, il demeure impossible de vraiment justifier davantage la validité externe de la présente recherche. Toutefois, cette recherche pourrait révéler des mécanismes qui sont à

l'œuvre lors de la construction et de la perte d'un projet vocationnel dans d'autres domaines. En effet, le lien serait la notion de vocation, comme en médecine, en droit ou dans n'importe quel domaine qui fait rêver et qui donne envie de s'investir profondément.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

I. PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS

Avant de plonger au cœur des témoignages des participants à la recherche, nous allons dresser un rapide portrait de chacun d'entre eux.

1. Stéphane

Après avoir complété des études techniques, Stéphane s'est tourné vers la psychologie. Durant ses études de premier cycle en psychologie, il a ressenti le besoin de développer son expérience clinique. Pour ce faire, il a accepté un emploi d'intervenant dans un centre communautaire. Souhaitant en parallèle développer son expérience en recherche, il s'est impliqué dans plusieurs laboratoires de recherche en psychologie. Stéphane s'est ainsi fait connaître et apprécier de ses professeurs dans son université d'origine. Malgré cela, il a décidé de venir à Montréal et de poursuivre ses études dans l'approche théorique qui l'intéressait le plus, espérant par ailleurs se familiariser avec l'université dans laquelle il se projetait au niveau doctoral. Au moment de l'entrevue, Stéphane a déjà fait deux tentatives. Il est étudiant libre au doctorat en psychologie et il s'apprête à entreprendre une troisième tentative d'admission.

2. Samira

Samira est une jeune femme, au début de la vingtaine. Elle a entrepris ses études universitaires en psychologie dès l'obtention de son diplôme collégial. Samira sait depuis l'âge de 15 ans qu'elle veut devenir psychologue. Sa motivation est très grande. Elle travaille comme intervenante dans un centre communautaire depuis quelques années lorsqu'elle tente pour la première fois d'entrer au doctorat en psychologie. Au moment de l'entrevue, Samira suit des cours libres au doctorat. Elle s'apprête à se lancer dans une deuxième tentative d'admission dans le programme.

3. Beverlie

Beverlie est une jeune femme au début de la vingtaine. Elle s'est également lancée dans des études universitaires en psychologie dès la fin du Cégep. Sa motivation à devenir psychologue s'est manifestée dès l'adolescence. Sa vocation est très forte, elle ne se voit pas faire autre chose dans la vie. Après son premier cycle universitaire, Beverlie s'est questionnée sur son véritable désir d'entreprendre des études doctorales. Son baccalauréat en poche, elle est allée explorer le marché du travail pour se rendre compte, finalement, qu'elle souhaitait persévérer dans ses études académiques. Au moment de l'entrevue, Beverlie a essuyé un premier refus. Elle suit des cours libres au doctorat et s'apprête à se lancer dans une seconde tentative d'admission.

4. Janelle

Janelle est une jeune femme dans la mi-vingtaine. Après des études collégiales en sciences humaines, elle s'est lancée dans des études en psychologie à l'UQÀM. Dès les premiers temps, elle s'est beaucoup investie, se sentant très à l'aise dans le programme de baccalauréat. Elle s'est très vite impliquée dans des laboratoires de recherche pour développer son expérience. Après avoir complété son baccalauréat, elle a réfléchi au fait d'entreprendre des études doctorales qu'elle percevait comme étant longues et difficiles. Elle a alors tenté d'intégrer un programme de maîtrise en recherche en psychologie dans une autre université. Après avoir essuyé un refus à l'admission dans ce programme, elle est revenue à l'UQÀM dans le but de poursuivre ses études au niveau doctoral. Elle s'est inscrite en tant qu'étudiante libre au doctorat et elle a continué à travailler dans un laboratoire de recherche. Au moment de l'entrevue, Janelle a été refusée au doctorat en psychologie, deux années auparavant. Elle s'est réorientée dans le domaine de la petite enfance, et elle travaille comme éducatrice en garderie.

5. Annabelle

Annabelle est une jeune femme qui s'est lancée dans des études universitaires en psychologie après avoir connu une grande souffrance psychique et expérimenté les bienfaits de la psychothérapie. Elle a obtenu de très bons résultats académiques au baccalauréat. Désireuse de poursuivre des études doctorales, Annabelle s'est impliquée dans des laboratoires de recherche de l'UQÀM. Elle s'est faite ainsi connaître et apprécier de certains enseignants. Elle a même obtenu l'engagement d'un professeur quant à son admission. Cependant, cette offre ne satisfaisait pas ses attentes, le professeur en question n'étant pas de l'approche théorique de son choix. Elle a donc décliné cette opportunité et elle a concentré ses efforts pour intégrer la

section qui l'intéressait véritablement, comptant fortement sur l'excellence de son dossier académique. À sa surprise, Annabelle n'a pas été acceptée dans le programme de doctorat de l'Université de Montréal. Au moment de l'entrevue, Annabelle suit des cours comme étudiante libre et poursuit son objectif.

6. Michèle

Michèle est une jeune femme dont le désir de devenir psychologue est profondément ancré et très évident. Sa vocation et l'approche théorique dans laquelle elle se spécialise sont intimement liées à sa personnalité et à ses valeurs. Michèle s'est entièrement donnée à son projet vocationnel. Son investissement dans ses études est massif et plein d'espoir. Sa certitude de concrétiser son rêve un jour est le moteur de sa persévérance. Michèle a connu un premier refus. Elle s'est tout de suite lancée dans les démarches qui l'ont logiquement amenée à faire un deuxième essai. Au moment de l'entrevue, Michèle est sur le point de recevoir la réponse à cette deuxième tentative.

7. Pascale

Pascale est une jeune femme qui a entrepris ses études universitaires en psychologie dès l'obtention de son diplôme collégial, avec enthousiasme. Son désir de travailler en relation d'aide remonte à l'adolescence. Pascale a déposé une candidature aux études supérieures en psychologie dans plusieurs universités québécoises, des candidatures qui se sont toutes soldées par un refus. Pascale a alors entrepris de poursuivre ses études en art thérapie. Après une propédeutique dans cette spécialité, Pascale est en attente d'une réponse à sa candidature à l'admission dans le programme de maîtrise en art thérapie au moment de l'entrevue.

8. Constance

Constance est une jeune femme dans la vingtaine dont le désir d'étudier en psychologie remonte à l'adolescence. Elle a entrepris des études universitaires dans cette spécialité dès la fin de ses études collégiales. Après son premier cycle, Constance envisageait de poursuivre au niveau doctoral. Elle a déposé des candidatures dans plusieurs universités de la province. Aucune d'entre elles n'ayant porté fruit, Constance a décidé de poursuivre ses études en criminologie. Au moment de l'entrevue, Constance s'est acclimatée à sa nouvelle discipline. Bien qu'ayant entrepris une seconde série de demandes d'admission au doctorat en psychologie, Constance a développé un intérêt très fort pour son nouveau domaine et n'envisage finalement plus de poursuivre en psychologie.

9. Justin

Justin est un homme qui approche la trentaine au moment de l'entrevue. Son intérêt pour la psychologie lui est venu au Cégep. Il s'est inscrit au premier cycle en psychologie dans l'université de sa région. À cette époque, les réformes du cheminement universitaire en psychologie à l'échelle de la province ont frappé Justin de plein fouet, la maîtrise disparaissant au profit du nouveau programme de doctorat. Justin a alors commencé alors à se projeter dans des études de niveau doctoral. Ayant depuis longtemps caressé le rêve d'étudier et de vivre à Montréal, Justin voyait dans son désir de poursuivre au doctorat en psychologie l'occasion de provoquer ce changement. Après avoir essuyé les refus des universités montréalaises, Justin a été contraint de demeurer dans sa région d'origine. Il a néanmoins rebondi en se lançant dans une maîtrise en relations industrielles. Au moment de l'entrevue, Justin a quitté

le monde de la psychologie depuis plusieurs années. Il continue de se projeter dans des études doctorales, mais cette fois-ci dans son nouveau domaine.

10. Nadine

Nadine est une jeune femme qui approche la trentaine au moment de l'entrevue. Elle a expliqué avoir eu depuis l'enfance le désir de comprendre ce qui se passait dans la tête des gens. Son cheminement académique l'a peu à peu poussée vers la psychologie. Nadine s'est épanouie dans ce domaine d'études, au point qu'elle a décidé de tenter sa chance à l'admission au doctorat. Après une première série de refus, Nadine a choisi d'aller sur le marché du travail, son baccalauréat en poche. Elle a développé de l'expérience en toxicomanie et elle a décroché un diplôme d'études supérieures spécialisées dans cette discipline pour finalement se lancer dans une seconde série de démarches visant à intégrer le doctorat en psychologie. Au moment de l'entrevue, Nadine a essuyé un second refus. Ses plans d'avenir ne sont pas clairs. Elle travaille à ce moment-là pour une compagnie d'assurances, mais elle sait que ce n'est pas ce qu'elle souhaite pour sa carrière.

11. Craig

Craig est un jeune homme à la mi-vingtaine au moment de l'entrevue. Après un premier cycle en psychologie, il a connu un refus à l'admission au doctorat dans cette discipline. Néanmoins, il a continué néanmoins à travailler dans un laboratoire de recherche en psychologie et, quelques années plus tard, il a décidé de poursuivre ses études à la maîtrise en travail social. Nous avons rencontré Craig au début de sa deuxième année de maîtrise.

12. Saskia

Saskia voulait devenir psychologue depuis l'adolescence et s'est inscrite au Cégep en sachant déjà qu'elle voulait faire un baccalauréat en psychologie. À l'issue de son baccalauréat, elle a déposé une demande d'admission au doctorat en psychologie. Ayant essuyé un premier refus, Saskia a commencé à travailler comme intervenante dans un centre de crise. L'année suivante, elle a de nouveau tenté sa chance au doctorat en psychologie pour être de nouveau refusée. Par la suite, Saskia a continué à travailler en intervention. Elle a développé un nouvel intérêt pour la psychologie industrielle/organisationnelle et a alors décidé de tenter d'intégrer le doctorat dans cette discipline. Refusée à nouveau, Saskia s'est réorientée au MBA en ressources humaines. Au moment de l'entrevue, Saskia est sur le point de terminer son programme d'études. Le monde de la psychologie est derrière elle depuis quelques années.

13. François

François est un homme d'environ soixante ans au moment de l'entrevue. Après une carrière en enseignement, le temps étant venu de prendre sa retraite, François a décidé de s'occuper en réalisant un rêve de jeunesse : il a entrepris des études universitaires en psychologie. Connaissant un plaisir croissant à étudier dans ce domaine et rencontrant des encouragements de part et d'autre, François a peu à peu commencé à envisager sérieusement de devenir psychologue. Il a alors décidé de postuler à la dernière maîtrise en psychologie qui se donnait encore au Canada, à l'Université de Moncton. Ayant été refusé à l'admission dans ce programme, François poursuit des études en linguistique au moment de l'entrevue.

14. Kylie

Kylie est une jeune femme qui approche la trentaine au moment de l'entrevue. Son désir de travailler en relation d'aide remonte à l'adolescence. Dès cette époque, elle a compris que c'était la psychoéducation qui l'intéressait. Cependant, au hasard de certaines rencontres, elle a entrepris des études en psychologie. Kylie a toujours été consciente des difficultés qui pouvaient se présenter dans le cheminement académique de cette discipline. Néanmoins, elle a tenté sa chance au doctorat en psychologie. Ayant connu un refus, Kylie s'est très vite réorientée dans le domaine qui l'avait toujours intéressée à savoir la psychoéducation, entreprenant alors une propédeutique puis la maîtrise. Au moment de l'entrevue, Kylie travaille dans son domaine depuis quelques années.

II. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

A. LE PROJET VOCATIONNEL

Dans cette première partie, nous allons suivre les participants depuis les balbutiements de leur projet vocationnel jusqu'au dépôt de leur candidature aux études supérieures en psychologie.

1. Esquisse du projet vocationnel

1.1. *Les racines de la vocation*

Plusieurs participants situent les origines de leur désir de devenir psychologue dans leur enfance. Une enfance difficile est parfois le prélude à ce choix professionnel. « J'ai pas eu une enfance nécessairement facile. Les gens en psycho sont beaucoup plus sensibles, ils ont vécu certaines expériences où ils ont souffert et ça les a rendus sensibles à la souffrance des autres » (Michèle). Une grande sensibilité les habite. « Je suis beaucoup touchée depuis toujours, tout ce qui est pauvreté, ça me touche beaucoup. Ça a tout le temps été là pour moi, les petits enfants qui sont démunis » (Janelle). Parfois, ils ont été témoins de la souffrance des membres de leur famille immédiate.

Ce n'est pas pour rien que moi depuis toujours je veux être psychologue. Ma mère est allée voir des psychologues quand j'étais plus jeune. Pendant que ma mère avait sa session chez le psychologue, on attendait dans la voiture souvent

avec mon papa. J'imagine que ça a un lien. C'est sûr que ça a dû me sensibiliser à ça, à la souffrance qui me touche beaucoup, parce que ma mère elle souffre beaucoup (Beverlie).

D'autres participants mentionnent la place qu'ils occupaient dans leur famille d'origine et la nature de la dynamique familiale.

J'ai toujours voulu aider, même dans la famille, particulièrement ma grande sœur. J'essayais de l'insérer dans mes amis, de lui faire voir le beau côté des choses quand elle filait pas. Elle venait me voir pour tel problème, ou pour des conseils, puis finalement ça a été un peu mon rôle dans ma famille. À mon désarroi, parce que c'est pas évident d'aider quelqu'un tout le temps puis de supporter ta famille (Samira).

Malgré la lourdeur de la tâche, ils sont placés en position de personne-ressource de la famille, celle sur laquelle tout le monde s'appuie.

À 17 ans, mes parents se sont séparés. C'est moi qui ai soutenu toute la famille là-dedans. Ça a été très, très, très (sic) pénible pour moi : mon père a fait une tentative de suicide, ma mère est tombée en dépression, et ma sœur a fini par tomber très malade physiquement parce qu'elle était épuisée par la situation (Samira).

Je pense que l'élément premier, c'est vraiment la dynamique familiale. Aux alentours du secondaire III, ma mère était très malade, elle s'est fait opérer ; mon père est maniaco-dépressif. J'ai trouvé ça un peu dur, les phases

maniaques et dépressives, j'ai joué au parent pendant un bout. Fait que ça explique peut-être un peu mon choix du baccalauréat (Stéphane).

1.2. Des expériences d'entraide précoces

À l'adolescence, plusieurs participants cherchent à comprendre leurs proches ou leurs pairs. « J'avais ce désir-là d'aider les personnes, d'essayer de les comprendre, puis de les aider en les aidant à se comprendre eux-mêmes, comme souvent je leur proposais des interprétations, ça venait comme ça » (Beverlie). Ils tentent de les aider dans des situations critiques.

J'ai une amie dont le père est mort, puis que j'ai soutenue beaucoup pendant cette période-là. Elle a eu une grosse période dépressive, des idées suicidaires. À partir de là, j'ai réalisé que j'avais peut-être des aptitudes à écouter les gens, c'est vraiment l'événement déclencheur de tout mon processus (Samira).

Dans un camp de vacances, à un moment donné une fille, on était revenu à la tente, elle était là toute seule puis elle était un peu apeurée, un peu surprise de nous voir puis on savait pas trop ce qui se passait. Elle m'a dit que finalement, quand on était rentré, elle s'apprêtait à prendre des pilules. (...) J'avais quand même étonnamment aimé ça dans le sens que c'était une situation où est-ce que je pouvais l'aider, c'est sûr que j'avais pas tous les moyens pour le faire mais j'étais quand même là pour elle, et j'étais contente de ça. Ça m'a vraiment fait rendre compte que justement je voulais aider les gens dans la vie (Pascale).

Les participants se dotent d'outils techniques, glanés à travers leurs lectures, et commencent à intervenir auprès de leurs proches.

Dans mon adolescence, je lisais pas mal de psycho pop, cheminement de soi, puis j'essayais de l'appliquer dans mon entourage. Je suis tellement dans le fait que je suis une aidante naturelle, j'appliquais un peu ce que je lisais. Ça m'a toujours fascinée de voir l'effet que j'avais sur les gens. (...) J'avais beaucoup d'amis qui l'avaient pas nécessairement facile non plus, qui étaient accros à certaines substances. J'essayais de leur faire voir que c'était pas la meilleure façon de régler leurs problèmes (Michèle).

Quand j'étais enseignant, j'avais lu un bouquin d'un psychologue, je pense que c'est Alfred Dorfer qu'il s'appelait et il parlait beaucoup du langage corporel. J'y crois au langage corporel. Quand ça chauffe dans une discussion, quand tu sens l'émotion, n'hésite pas à mettre tes mains sur les siennes puis à lui dire je te comprends, c'est un appel au secours. Ça, je l'ai fait quelquefois et tu peux pas savoir les réactions que j'ai eu des élèves : ils s'arrêtaient de parler complètement, ils intériorisaient ce qu'ils venaient de me dire. (...) La thérapie par le toucher, ça existe (François).

À l'occasion de ces expériences précoces en relation d'aide, les participants se sont sentis démunis et impuissants. Certains expliquent ainsi leur choix de carrière. « Peut-être que c'est pour espérer, essayer de combattre une certaine impuissance face à la souffrance de ma mère » (Beverlie). « J'ai une amie vraiment proche au secondaire, on se parlait, elle filait pas trop. (...) Elle se mutilait. C'est sûr que j'ai voulu l'aider à travers ça. Je me sentais un peu démunie. C'est parti un peu de ça » (Pascale).

J'ai été à quelques reprises dans ma vie confrontée à des sentiments d'impuissance face à des gens qui étaient proches de moi où j'ai voulu les aider mais pour plusieurs raisons, c'était pas possible, probablement dû à mon âge, à ma position, ce qui faisait en sorte que j'étais impuissante face à leur souffrance. Éventuellement, j'ai eu envie de pouvoir avoir un certain pouvoir sur la souffrance d'autres personnes ou aider, c'est probablement pour cette raison-là que j'ai choisi ça (Saskia).

J'avais un groupe de 40 jeunes filles dont je m'occupais, y'en a une sa meilleure amie s'est suicidée pendant l'été, fait que là la petite fille elle est en crise, je vais faire pareil! T'es pas équipée pantoute (sic) avec ça, t'as pas de formation, toi t'es ado, t'as suivi des cours sur le commandement et comment faire des plans de cours, t'es pas habilitée à gérer une situation comme ça et la première chose qui te vient en tête c'est faut-tu pas qu'elle le fasse (Nadine).

Les participants reçoivent des marques de reconnaissance des personnes qu'ils ont aidées. « C'est le sentiment que tu as quand tu aides vraiment une personne : la personne te regarde puis tu vois la reconnaissance dans ses yeux, parce que tu l'as aidée. C'est touchant quand tu vois ça, quand tu sens que t'as vraiment aidé quelqu'un » (Beverlie). Ils sont parfois validés dans leur rôle d'aidant. « J'ai même vu, tu ne me croiras pas, c'est l'histrionique qui parle, le vantard, le m'as-tu vu, j'ai vu des pupilles d'autres profs, d'autres tuteurs me dire : moi, je ne peux pas parler à mon tuteur, peux-tu m'écouter? » (François). Rien que de savoir la personne aidée être en sécurité contribue à la valorisation. « J'étais vraiment soulagée l'année d'après quand je l'ai revue. Je trouve que pour les connaissances qu'on avait, on a fait une pas pire job. C'est spécial là, c'est toujours valorisant d'aider quelqu'un » (Nadine).

1.3. Projection dans le métier de psychologue

Plusieurs participants se projettent très tôt dans le métier de psychologue. « Ça faisait longtemps moi que je voulais être psychologue. J'étais au secondaire quand j'ai décidé que je voulais m'en aller dans cette voie-là, probablement secondaire IV [ou] V » (Saskia). « C'est en faisant les tests d'orientation que je me suis rendu compte que j'avais des aptitudes pour ça. J'imagine que c'est dans ma nature, je suis né comme ça » (Craig). Un sentiment d'adéquation se développe, entre leur personnalité et l'image du métier de psychologue.

J'ai découvert la profession de psychologue dans les cours d'éducation de choix de carrière, j'avais 14 ans. Quand j'ai vu psychologue, c'était le premier sur ma liste parce que je considérais que j'avais certaines caractéristiques qui correspondaient. (...) C'était dans le descripteur, les habiletés qu'un psychologue normalement devrait avoir : l'expression orale ou savoir écouter, puis vouloir aider les gens (Beverlie).

Les sujets se lancent dans des rêveries où ils se voient, plus tard, exerçant leur profession. « Mon rêve, c'était d'être psychologue. J'avais lu les Prodigieuses victoires de la psychologie moderne et les Triomphes de la psychanalyse. J'étais tellement fasciné que je me voyais psychologue » (François). « Au secondaire, je voulais déjà travailler avec l'art thérapie, j'avais comme un rêve, une maison-retraite, un genre de B&B où est-ce que les gens vont là et peuvent suivre des ateliers d'art thérapie, faire une démarche personnelle » (Pascale).

Au-delà de ces rêveries, les participants sont attirés par des caractéristiques reliées à la fonction sociale occupée par le psychologue. « Au début, j'étais un peu

naïf parce que je ne faisais pas beaucoup de différenciation entre psychologue, psychiatre, psychanalyste : moi, ça commençait par psy, ça avait de l'allure » (Stéphane). Le métier de psychologue est connu du grand public. « Le métier de psychologue est plus connu que le métier de psychoéducateur fait que quand tu t'identifies à la relation d'aide, quand t'es jeune, c'est plus la psychologie » (Kylie). « Quand on pense vouloir aider les êtres humains, la première idée qui vient en tête probablement à 16 ans c'est d'être psychologue parce que c'est ça qui est connu, c'est ça qu'on connaît, qui est une référence » (Saskia).

La fonction de psychologue est perçue comme étant prestigieuse, comme faisant partie des métiers désirables en raison d'une certaine hiérarchie sociale. « J'ai sûrement pris la psycho parce que c'est plus prestigieux. À l'époque, certainement que j'ai vu ça, c'est plus payant et c'est plus prestigieux. (...) Je trouve que c'est valorisant, c'est quelque chose que j'aime faire, c'est une façon noble de gagner sa vie » (Craig).

Je pense que ici c'était beaucoup les travailleurs sociaux après ça, il y a les psychologues puis après, il y a les autres professions [avec] des actes médicaux. Pour moi, c'était comme une possibilité d'avoir un titre plus intéressant, psychologue c'est quand même bien reconnu dans la société fait que ça aussi ça jouait (Saskia).

Des raisons plus pragmatiques entrent en jeu, en lien avec la fonction de psychologue. « C'était plus polyvalent, il y avait une possibilité de plus d'autonomie ou d'indépendance » (Saskia). « La vision que j'avais du métier à ce moment-là, ce qui m'intéressait, c'est sûrement de travailler en cabinet, me partir mon cabinet » (Justin).

1.4. Influence des figures significatives

Les participants connaissent l'influence de diverses personnes de leur entourage relativement à leur choix de carrière : ce sont leurs parents, leurs professeurs, leurs thérapeutes ou encore, des personnages publics.

C'est un peu une rébellion contre l'identification, l'image de mon père aussi. Mon père disait « c'est de même parce que c'est marqué dans la Bible ». Pis ça me faisait... Je pense que je peux l'admettre aujourd'hui, c'était une espèce de formation réactionnelle. (...) Il n'y avait pas juste mon père, il y avait tout l'environnement. Je voulais aller explorer une dimension pis, excuse-moi le mot, ça le faisait « chier » (Stéphane).

Ma mère, c'est quelqu'un qui apporte beaucoup d'interprétations. C'est elle qui m'a formée beaucoup là-dedans. Étrangement ça ressemble à quelque chose de la psychanalyse. Elle était très wise là-dedans, c'était pas nécessairement psychanalytique mais c'était juste toutes sortes d'affaires, sur tout ce qui est inconscient. Elle avait une sagesse là-dedans (Beverlie).

Certains participants sont en contact avec les métiers en relation d'aide, en raison du milieu de travail de leurs parents.

Mes parents travaillaient en psychiatrie, ma mère était seulement secrétaire sauf qu'elle travaillait à Douglas. Super jeune, elle me racontait des expériences qu'elle vivait. Ma tante travaillait au Douglas. Ma mère, son copain était infirmier en psychiatrie [et] faisait de la thérapie, des groupes de

support pour les troubles de la personnalité. J'ai toujours baigné un peu là-dedans d'une certaine façon (Kylie).

J'avais des parents qui n'étaient pas tout à fait dans le domaine de la santé. Je me suis dirigée vers ça parce que eux m'avaient expliqué la différence entre travailleur social par exemple, et psychologue. Dans ce temps-là, les psychoéducateurs c'était quand même moins connu, donc eux trouvaient que c'était peut-être préférable d'aller vers la psychologie que d'aller vers le travail social (Saskia).

Parfois, ce sont les parents qui suggèrent un programme d'études. « Quand ma mère a vu [le certificat en travail social], elle a trouvé que ça me ressemblait plus. Effectivement, elle avait raison, j'ai bien aimé ce cours-là. Elle me voyait là-dedans » (Nadine). Les frères et sœurs ou les amis très proches servent également de modèle. « Ma sœur, ça faisait vraiment longtemps, elle avait 13 ans et elle voulait s'en aller psychologue » (Annabelle). « C'est beaucoup à cause d'une amie, de ma meilleure amie d'enfance. Elle avait choisi ça, elle était au même Cégep que moi, et puis finalement c'est elle qui m'a amenée à ça » (Janelle).

J'ai commencé mon DEC en sciences pures, c'était un peu pour suivre les traces de mon grand frère. J'aurais aimé ça être soit pharmacien ou médecin ou une job de sciences mais c'est les études, je trouvais ça trop plate. Mais le travail de médecin ou pharmacien, c'est quelque chose que j'aurais aimé faire. (...) Je trouve que c'est des belles jobs, c'est des jobs qui aident le monde, c'est utile, je pense que je ne me verrais pas faire quelque chose qui n'est pas utile (Craig).

Au-delà d'une influence directe sur le processus d'orientation des participants, la transmission de certaines valeurs familiales intervient. « Ma mère c'était quelqu'un qui faisait beaucoup de bénévolat, je ne me souviens pas que ça m'ait marquée mais j'imagine que ça a du teinter qui je suis, de vouloir aider les autres, ça me touchait la souffrance des autres » (Beverlie). « Je pense que c'était une valeur familiale qui était très promue, qu'ils voulaient qu'on intègre, aider les gens, défendre les causes plus injustes, les injustices sociales » (Saskia).

Certains professeurs sont marquants. « Au Cégep, j'ai eu des professeurs qui m'ont vraiment donné le goût de comment ils vivaient dans ce domaine-là » (Constance).

Cette professeure-là, je l'ai eue dans deux cours, elle était très intéressante. Ça doit avoir aidé. Elle-même était psychologue : elle nous amenait parfois des cas qu'elle voyait en clinique privée, fait que c'était super intéressant, ça nous mettait en contact avec la profession (Saskia).

J'avais pensé à la psychoéducation puis là mon prof d'orientation, en choix de carrière, il m'avait dit non [Kylie], parce que le métier de psychoéducateur, il faut que tu sois fait fort sur le plan socio-émotionnel. Psychologue aussi, mais c'est sûr qu'en psychoéducation tu travailles avec une clientèle vraiment difficile. (...) Il m'avait dit tu sais, c'est vraiment difficile. Il m'avait comme un peu découragée. Il disait tu serais mieux, regarde en psychologie, moi je te verrais plus là-dedans. Il ne me connaissait pas dans le fond mais il m'avait dit ça, fait que ça m'avait comme questionnée (Kylie).

Un autre type de relation influence les participants.

J'ai vécu des situations difficiles qui ont fait en sorte que j'ai voulu aller en consultation à peu près autour de 15 ans. Ça a concrétisé mon désir de devenir psychologue. Je voyais ce que la psychologie pouvait apporter. (...) Le psychologue m'a aidée à ravoir une espèce de rapport de confiance avec moi-même. Finalement j'étais ferrée pour être capable de faire face à ça (Samira).

Samira a développé une certaine image de la profession de psychologue à travers son expérience de psychothérapie. « À cette époque-là, c'était une image comme l'aidant suprême, la référence, la meilleure référence pour aller chercher de l'aide » (Samira). Annabelle se fait une image différente de cette fonction.

Quand j'étais au secondaire, je pensais tellement que j'étais nulle, que je valais rien. Je pensais [que le psychologue] se dirait dans sa tête qu'elle vaut rien du tout, qu'elle s'en rend même pas compte en plus, elle vient voir un psychologue parce qu'elle pense qu'elle peut être normale. Ce n'est pas drôle, elle devrait aller se suicider. Moi, je pensais que c'était ça que le psychologue se dirait, fait que je ne voulais pas aller voir de psychologue (Annabelle).

Cependant, à mesure qu'Annabelle évolue, cette image change.

Quand je suis allée voir un psychologue, c'est parce que là je commençais à me sentir mieux, j'avais plus confiance en moi. (...) J'avais un trouble alimentaire et je pesais à peu près 80 livres. J'étais fatiguée et je ne savais plus quoi faire de ma vie. Je pensais que c'était une cause perdue. J'ai arrêté [l'école] un an et je suis allée en traitement. On dirait que c'est comme ça que j'ai vu comme la vie peut être belle, après avoir eu un suivi avec un psychologue. C'est un peu pour ça que j'ai vu que ça marche le psychologue.

Je voyais aussi que j'étais correcte pour de vrai. Je voyais que finalement je commençais à être normale comme tout le monde, on dirait que je me disais que je suis plus saine d'esprit pour aider le monde. Je me disais, j'aurais pu me suicider et j'aurais même pas vu c'était quoi la vie belle (Annabelle).

Parfois, les participants sont influencés par des personnages publics.

« J'écoutais Dr Mailloux. Il parle d'études, il parle de différents types de comportements, de comment est-ce que le monde agit, ça peut être intéressant, je peux peut-être aller sonder. Je me reconnaissais un peu dans le Dr Mailloux » (Stéphane).

« J'avais vu Patch Adams à cette période-là puis je trouvais que c'était merveilleux ce qu'il faisait, se dévouer autant. C'est une cause, quand tu aides les gens à se sentir mieux, ça augmente le bien-être de la population générale » (Michèle).

2. Construction de l'édifice vocationnel

2.1. Au Cégep

Dès le Cégep, les participants s'inscrivent dans une démarche d'orientation axée sur leur désir d'intégrer un programme universitaire en psychologie. « J'ai orienté mon choix de Cégep, puis mon choix de programme au Cégep, en fonction de cette optique-là pour éventuellement aller en psychologie à l'université » (Saskia). Le Cégep est l'occasion de mettre en place les conditions favorables à l'admission à l'université en psychologie. « Au Cégep, j'ai fait sciences humaines puis j'ai adoré ça. J'ai fait mes cours de bio parce que c'était nécessaire pour rentrer en psycho » (Beverlie).

« Pendant la dernière partie de mes études au Cégep, j'ai fait le cours de biologie humaine, et deux cours de méthode quantitative qui étaient des prérequis

pour entrer en psychologie » (Justin). « J'ai fait mon Cégep avec le profil individu et psychologie. J'ai choisi mes cours de psycho comme des préalables parce que je savais que je voulais aller en psychologie au bac » (Kylie).

Le passage au Cégep accroît ou confirme l'intérêt pour cette discipline. « Plus précisément, la psychologie, c'était les cours au Cégep : c'était la première fois que j'avais des cours de psycho et tout de suite, ça a cliqué » (Janelle). « Au Cégep, t'as les premiers cours de psycho, puis je voyais vraiment que c'était mes cours préférés. C'est ça qui ressortait le plus dans mes intérêts » (Michèle). « Les cours de psycho que j'ai faits au Cégep, je les ai adorés, j'ai eu des supers bons résultats. Ça correspondait à mes attentes, à ce que j'aimais, c'était congruent, ça allait bien l'affaire » (Kylie).

La fin des études collégiales débouche sur une période de réflexion autour des choix d'orientation potentiels. « J'ai commencé à m'intéresser un peu plus au travail social. (...) Finalement, à force de lectures, j'ai vu que mon intérêt était beaucoup plus vers la psychologie » (Samira). « Moi ça a toujours été soit psycho, soit philo ou soit sciences po. J'ai fait le choix entre les trois, j'ai été en psycho. Depuis que j'ai fait ce choix-là, j'ai pas divergé » (Michèle).

Des attentes émergent envers le baccalauréat en psychologie. « Je voyais ça comme un choix personnel vers une orientation ou une approche thérapeutique. J'avais l'impression que le bac offrait un cheminement à la fois personnel, puis en même temps qui nous permettrait d'explorer tout le volet clinique » (Samira).

Je pense que j'ai fait comme tous les étudiants : au début, on a comme des bibittes à régler, des petits troubles. J'osais pas trop dire que je souffrais, ou

que j'avais des problèmes de ce côté-là. J'ai dit, je vais aller en psychologie, je vais régler mes problèmes moi-même, je vais régler les problèmes de tout le monde, ça va être beau (Stéphane).

J'ai une sorte d'horreur du mot retraite, pour moi là c'est comme l'image d'un corbillard, c'est comme un parc à bestiaux. L'enfer, c'était mon futur que je voyais et je dormais mal. Finalement, je me suis dit bon, si je ne m'occupe pas moi, c'est un cas de corde, je me tue. Puis il y avait aussi la relation avec les jeunes, je me disais, qu'est-ce que je vais faire quand j'aurais plus de jeunes autour de moi? (...) Quand j'ai pris ma retraite, en fait, j'ai décidé de m'en aller en psychologie. En m'en venant à l'université, sais-tu ça que je réglais deux problèmes, le premier, je m'occupais puis le deuxième, j'ai toujours eu cette impression que j'étais avec mes étudiants, quand je vous regardais dans les cours (François).

2.2. Au baccalauréat en psychologie

L'entrée à l'université en psychologie est un moment marquant pour plusieurs participants. « J'ai reçu une bourse quand je suis rentrée parce que j'étais parmi les 30 personnes qui avaient la meilleure cote r. En rentrant là, on m'a donné une bourse de 300 dollars » (Beverlie). « Au premier cours, première session, j'ai tout de suite vraiment adoré, je voyais le portrait de ça, du baccalauréat puis du curriculum. J'ai adoré l'expérience » (Janelle). Pour d'autres, il s'agit de procéder à certains ajustements. « Ce que j'ai trouvé dur, c'est qu'au bac, il a fallu que j'essaye d'apprendre à étudier. J'avais jamais eu besoin avant, fait que j'ai trouvé ça dur en « mautadine » (Nadine).

À l'université, je me rendais compte qu'on était tous un peu la crème de la crème finalement. Il fallait dire que je me botte le cul pour me démarquer des autres. J'étais pas quelqu'un d'anxieux avant. Peut-être que j'avais une faiblesse ou une vulnérabilité à l'anxiété, mais je suis vraiment devenue plus stressée depuis que je suis à l'université (Michèle).

Les premiers contacts avec le programme de baccalauréat en psychologie suscitent quelques déceptions. « Le bac m'a beaucoup déçue, dans le sens que ce n'était pas du tout ce à quoi je m'attendais. (...) Les cours de perception, comme là il y a la vision, tout le système nerveux, ça me boguait, les cours de méthode, il y avait quoi, un cours pratique ? » (Michèle).

J'ai eu une grosse remise en question dès l'entrée du baccalauréat, parce que je me suis retrouvée avec des cours purement théoriques, scientifiques, empiriques, des grosses classes puis c'était pas la vision que je m'étais faite au Cégep de la psychologie. J'ai jonché là-dedans les deux premières années du bac. C'était un enseignement qui était surtout basé sur la recherche puis je ne me retrouvais pas là-dedans (Samira).

Malgré certaines déconvenues, les participants connaissent un plaisir croissant à mesure de l'avancement de leurs études. « Je me sentais à ma place, cette vision-là que j'avais de la vie de faire de la multidisciplinarité, tout ça me faisait me sentir à ma place au niveau du bac en psycho » (Justin). Ils s'investissent alors beaucoup, et trouvent de la satisfaction à étudier. « En cinq ans, j'ai jamais manqué un cours ou si, j'en ai manqué un, à cause d'une tempête » (François). « Moi, j'ai fait à peu près 136 [crédits]. J'ai fait tous les cours en psychodynamique, tous les cours en psychologie cognitive, tous les cours en neuropsychologie » (Stéphane).

Le monde dans mon entourage, ils ne m'avaient jamais vue comme ça. Ils voyaient que j'aimais ça l'université, j'aimais les gens en psycho, le baccalauréat, l'association. C'était vraiment une belle expérience, puis c'est ça c'était des A-, des A, des A+. (...) Quand on étudie beaucoup, des fois on ne pense pas à faire du sport, à se nourrir comme il faut (Janelle).

Souvent, un tournant survient dans les études. « À partir des cours que tu peux choisir, là j'ai vraiment trippé, parce que je prenais toujours des cours le plus possible en lien avec les enfants » (Kylie). Cela se produit parfois à l'occasion de la découverte d'une approche théorique. « C'était un cours en psychologie organisationnelle. [II] était dans la lignée de la psychologie mais [il] regroupait des éléments d'administration, donc j'avais les deux. J'ai aimé ça, j'ai aimé ça » (Justin).

Un coup que j'ai fait mes premiers cours en psychologie humaniste, ok, ça existe là, j'ai eu peur! Je me suis vraiment posé des questions puis une chance que j'ai perduré là-dedans. J'ai découvert la psychologie humaniste à la moitié de mon bac, ça m'a permis de me réorienter dans mes valeurs, ça m'a permis de récupérer cette crise-là, d'être capable de faire en sorte que mon bac ait un sens pour moi (Samira).

En troisième année, j'ai décidé de laisser une chance à la psychanalyse. J'ai commencé à plonger là-dedans. J'ai pris tous les cours qu'il y avait en psychodynamique, c'était ma dernière année, j'étais très motivée et j'ai bien réussi tout ce qui était psychodynamique. J'ai bien réussi tous mes autres cours. J'avais trouvé quelque chose qui me faisait, qui me nourrissait. (...) C'est venu donner du sens, c'est devenu une passion ou un chemin qui pourrait m'aider à aboutir à devenir psychologue (Beverlie).

Les participants cherchent à se spécialiser dans l'approche théorique à laquelle ils commencent à s'identifier. « Je me suis identifié au concept de psychanalyse, je trouvais que ça me rejoignait dans mes angoisses. Je pense que j'ai toujours été quelqu'un d'assez provocateur puis ce côté-là de la psychanalyse m'intéressait » (Stéphane).

Mon premier choix, ça a toujours été pas mal humanisme, depuis longtemps puis [Monsieur M.] était venu [dans] le cours de psychologie clinique, il était venu parler d'humanisme. Ça venait encore confirmer mon choix. Ça m'a toujours appelée plus qu'autre chose. Ça rejoint tout à fait mes valeurs, les choses auxquelles je crois. Je me retrouve beaucoup en psychologie humaniste (Michèle).

Les bébés, c'est fascinant pour moi, c'est beaucoup avec le développement de l'enfant que j'ai étudié, je me suis spécialisée là-dedans. (...) C'est peut-être aussi tout le côté bébés, enfants qui sont joyeux, rieurs, spontanés, simples, oui le côté simple, c'est moi aussi. C'est comme intellectuellement, j'aime ça les défis intellectuels, mais dans la vraie vie, je suis vraiment, je suis simple, puis je suis manuelle aussi, je fais les bricolages ou les jeux. Finalement, les enfants, ça me ressemble (Janelle).

2.3. Sur le terrain

Durant leurs études de premier cycle, les participants sont amenés à être en contact avec la pratique clinique, parfois à l'occasion d'un cours à l'université. « Pendant le bac, c'était plus le côté intervention. J'avais bien aimé les cours de méthodes et techniques d'entrevue, ça j'avais vraiment aimé ça, puis je me sentais

bien de faire ça » (Constance). Le fait de suivre un cours clinique, pratique, dans lequel les participants sont placés dans le rôle du thérapeute suscite des réactions diverses.

Le cours que j'ai le plus aimé et qui m'a donné le coup de fouet pour faire ma demande, c'est le cours avec [...]. Il nous faisait placer par quatre, y'en a un qui faisait le psychologue, un autre le client qui amenait un problème réel et les deux autres observaient et prenaient des notes. J'ai trouvé ça fantastique. Mon coup de foudre a été multiplié par deux quand j'ai eu fait ce cours-là. Les personnes avec qui j'ai causé, une surtout, elle me dit [François], c'est pas croyable, ça faisait cinq ans qu'elle suivait une thérapie avec quelqu'un et elle dit, à un moment donné, je me sentais plus en lien avec toi qu'avec ma thérapeute (François).

Parfois, le fait de suivre ce même cours peut avoir l'effet inverse.

C'est confronté à ces deux cours de techniques d'entrevue. J'avais une bonne cliente, une bonne problématique mais je me suis rendu compte [que] je me débrouillais bien mais ce n'était pas ce que je voulais faire. Au niveau de la psychopathologie, j'avais une force pour cerner les individus mais au niveau des habiletés d'intervention, j'étais zéro. Ça a vraiment confirmé que je n'étais pas fait pour la clinique, que j'étais vraiment fait pour les organisations. C'est pas que ça m'intéressait pas, c'est que je me sentais moins compétent (Justin).

Les participants souhaitent parfois être davantage en contact avec la clinique et décident de mettre leur intérêt pour la relation d'aide à l'épreuve de la réalité.

« Pour avoir encore plus la certitude que j'étais taillé pour devenir psychologue, je jonglais avec cette idée-là dès la deuxième année, j'avais été ici au Centre d'écoute » (François). « C'était une ligne d'écoute pour personnes victimes d'agressions sexuelles. Il y avait un désir d'aller chercher une expérience plus terrain, plus pratique pour voir effectivement si j'aimais vraiment ça la pratique de la relation d'aide » (Saskia). « Tout le long de mon bac, j'ai travaillé. J'ai dit je vais aller me chercher une expérience clinique. (...) Je travaillais avec des schizophrènes, des pédophiles, des hommes violents » (Stéphane).

J'ai commencé à travailler en relation d'aide dès ma première année de baccalauréat. À ce moment-là, il y a quelque chose qui s'est concrétisé à l'intérieur de moi. C'était la première fois que j'expérimentais la relation d'aide, en fait, en partant, c'est comme si on m'avait mise dans un bain dans lequel l'eau est assez confortable pour rester longtemps, c'est comme si c'était le premier bain de ma vie (Samira).

2.4. Les critères d'admission aux études supérieures

À mesure de l'avancement dans le programme de baccalauréat, les participants prennent conscience des conditions à l'admission aux études supérieures en psychologie. « La majorité des femmes et des garçons qui sont acceptés ont pour la majorité des A+ » (François). « C'est stressant, ils nous demandent beaucoup de critères. (...) La première année, je m'insurgeais contre les critères doctoraux, je trouvais que ça n'avait pas de bon sens » (Michèle).

Je suis arrivée en psycho avec un regard quand même... Des fois, il y a des gens qui ont des attentes par rapport à eux-mêmes qui sont irréalistes ou qui

ont de la misère à accepter la réalité, mais je le savais qu'il fallait avoir une super bonne moyenne, je le savais que peu de gens étaient pris. J'étais consciente de ça (Kylie).

Les participants réalisent l'ampleur de la sélection qui les attend à la fin du premier cycle. « Quand tu sais qu'ils prennent peu de personnes, tu te dis, mais pourquoi m'investir à 800% pour peut-être avoir une chance sur 100 d'être prise, est-ce que ça vaut vraiment l'effort et la peine ? » (Kylie). « On rentre par coup de 180 et au bout du cheminement, il va en rester 30 » (François).

En rentrant au bac, peut-être après une session ou deux, on se rend compte que c'est plus difficile qu'on pensait de pouvoir accéder aux études supérieures. (...) Plus les sessions avançaient, plus ça m'inquiétait. J'étais réaliste, je me rendais compte que le ratio du nombre de personnes qui étaient au bac avec le nombre de personnes qui sont acceptées au doctorat était assez minime (Saskia).

Prenant conscience de ces critères, les participants s'appliquent à essayer d'y répondre. « Je faisais ce qu'il fallait, je mettais le temps qu'il fallait. J'étais contente quand j'avais des bonnes notes parce que ça augmentait ma moyenne » (Constance). Le chemin est parfois ardu.

Plus le bac avance, plus tu commences à prendre conscience de hey, va falloir que mes notes montent, puis là t'es rendue que t'as des B+. Là t'as un B+, puis t'es en « maudit » parce que tu te dis j'aurais pu faire plus. D'un point de vue extérieur c'est bon B+ à l'université mais c'était pas suffisant : on était

vraiment insatisfait quand on avait des B+. Ça j'ai trouvé ça dur, j'ai trouvé que c'était beaucoup de pression (Nadine).

La pression ressentie à avoir les meilleures notes possibles pousse les participants à refaire certains cours. « Il y a des cours que j'ai refaits parce que je voulais aller au doctorat. Quand tu vois ta moyenne, tu sais à un moment donné tu veux bien la remonter mais il y a des limites à monter à 4 » (Kylie). « J'ai repris un de mes cours, Histoire de la psychologie. On l'a repris et par après, on s'est un tapé un A » (Nadine).

Les participants comprennent qu'une façon de favoriser leur candidature aux études supérieures consiste à se faire connaître auprès du corps enseignant. « Il y a un cours qui se donne ici, le cours PSM. Il y a une chose importante qu'ils disent, c'est allez dans les labs, allez voir les profs » (Michèle). « J'avais tout imprimé, toutes les descriptions des profs, de leurs intérêts, de leurs recherches. C'était de connaître les gens : la recherche, c'est pas seulement papier-crayon-entrée-de-données, non, c'était de voir les gens, les professeurs » (Janelle). « Dans le fond, il faut qu'ils te connaissent. Ils ne le diront pas que c'est comme ça, mais t'as pas le choix, faut que tu te fasses connaître » (Pascale).

Ainsi, certains participants perçoivent une pression à faire du bénévolat dans les laboratoires de recherche. « J'ai essayé de faire tout ce qu'ils demandaient, les critères pour l'expérience, un peu d'expérience bénévole, un peu d'expérience clinique, ces affaires-là » (Stéphane). « Juste aller dans un labo, c'était comme le minimum qu'on pouvait faire. Je trouvais que c'était beaucoup, c'est normal, ils veulent avoir les meilleurs. (...) Je ne suis pas restée longtemps, c'était un peu aliénant : t'es comme obligée de faire ça » (Pascale). Tous ne se portent pas candidat.

« J'ai pas cru bon de m'impliquer dans un laboratoire de recherche pour plusieurs raisons, entre autres parce que ça ne m'intéressait pas » (Saskia). La pression ressentie est très forte, et s'ajoute à d'autres éléments de la réalité des étudiants du baccalauréat, notamment la nécessité de travailler en même temps. « J'avais commencé à m'impliquer un peu mais là, à un moment donné, avec le travail, les études, tu peux pas tout faire non plus, t'es pas Super Woman » (Nadine).

Les participants cherchent à mettre en place les conditions favorables à leur candidature aux études supérieures. L'arrivée en troisième année déclenche une certaine frénésie. « La dernière année, je pense que c'est moi qui aie parti la panique dans la gang parce que j'étais allée dans le laboratoire d'études [sur le nourrisson]. J'étais allée voir les filles et je leur avais dit, faut commencer à y penser tout de suite » (Nadine). « J'avais pas pensé, j'ai pas planifié stratégiquement mon parcours, mais là ça m'a comme « pété » au visage en troisième année, je me suis dit oh, « shit »! oh oh... » (Justin).

J'étais allé travailler dans un lab, en comportemental. Ça devait être en troisième année quand c'était le temps qu'il fallait que je me monte un dossier pour passer aux études supérieures. Je le faisais juste pour ça, ça ne me tentait pas vraiment de faire du bénévolat, je le faisais juste pour ajouter une corde à mon arc (Craig).

La troisième année, c'est là que j'ai vraiment commencé à faire des démarches. Je me suis impliquée dans des labos, je me suis informée, il était temps que je me « grouille » à faire de quoi. Je travaillais au laboratoire de psychologie sociale, j'étais assistante de recherche. J'ai fait de la correction de

textes scientifiques pour [Monsieur G.]. Je me suis beaucoup impliquée dans le milieu des professeurs (Michèle).

Certains envisagent une autre façon de favoriser leur candidature : ils décident de faire du bénévolat dans un organisme communautaire. « J'avais fait Halte-Ami, ça aussi c'était un peu pour le doc honnêtement, pour avoir une expérience et pour pouvoir le mettre dans mon CV » (Pacale). « On est allé suivre des formations avec les Dépressifs Anonymes. Nous autres on allait là parce qu'on se disait ça va bien paraître dans notre CV » (Nadine). Tous ces efforts tendent vers la perspective de l'admission aux études supérieures en psychologie. « Il y a beaucoup de choses que j'ai faites comme ça, j'ai sacrifié beaucoup de vie sociale pour avoir des bonnes notes pour le doc blah blah blah (sic), ça a toujours été pour le doc » (Michèle).

2.5. Perception des études supérieures en psychologie

La perspective des études supérieures en psychologie n'est pas aisée. « Je trouve ça plutôt restrictif tout le concept d'aller au doctorat. Je trouvais qu'il y avait tellement d'étapes à franchir, j'en revenais pas, j'étais là mon Dieu, je vais-tu pouvoir faire ce que je veux un jour dans la vie ? » (Michèle). « Le doctorat pour moi, c'était flou, complètement. Je trouvais ça très long, un gros investissement » (Janelle).

Je me disais je suis-tu vraiment sûre là, que c'est ça que je veux faire ? Je suis tellement écoeurée d'étudier. Il m'est arrivé dans mon bac d'avoir des sentiments d'écoeurement, juste à ouvrir des livres ou à faire des devoirs. Je voulais tellement faire autre chose, aller sur le marché du travail, avoir une vie. La durée des études, une maîtrise là, mon Dieu, ça ferait longtemps que je ne me poserais plus de questions (Beverlie).

Le Ph. D. il me faisait peur quand même, six ans, Recherche/Intervention, je voyais ça comme très lourd, pis rentrer comme dans une zone d'obscurité et d'isolement. Ça me faisait peur, c'est ça que je souhaitais mais en même temps, je ne voyais pas ça tout rose, il y avait comme un aspect plus sombre, cet aspect-là pouvait me décourager (Kylie).

La question financière apparaît comme un élément stressant. « Mon stress a commencé au mois d'octobre, parce que c'était l'aspect financier qui me tracassait, j'avais quelques informations mais j'avais encore beaucoup d'incertitudes » (Justin).
« Tu te dis bon, je suis prête à passer les six prochaines années de ma vie à manger des toasts au beurre de peanut, c'est ça la vie d'étudiant, tu manges pas du steak à tous les jours » (Nadine).

Malgré les doutes et l'anticipation de difficultés, les participants prennent la décision de poser leur candidature au doctorat en psychologie.

J'ai dit bon, ça me tente pas de me retaper un bac, bah pourquoi pas, une maîtrise c'est deux ans, pourquoi pas donner une couple d'années de plus et sortir avec un doctorat. C'est ça qui m'a fait me décider, parce que j'étais bien, j'aimais ce que je faisais puis c'était plus d'efforts mais ça me dérangeait pas. (...) Pour moi le doctorat, c'était pas l'option la plus facile dans le sens de la charge de travail mais au niveau professionnel, je me disais c'est plus facile parce qu'après t'es placé, tu peux être professeur ; en tous cas, il y a beaucoup d'options qui s'offrent à toi (Justin).

2.6. *Les pairs*

Les relations avec les pairs colorent le cheminement des participants dans leurs études. En entrant au baccalauréat, les participants développent des liens d'amitié. « On était toutes pas mal dans les mêmes cours, on se suivait à partir de la deuxième année » (Nadine). Parfois, ils retrouvent des personnes qu'ils connaissent déjà. « Je me suis aperçue que j'avais une autre amie du Cégep qui était là puis aussi une autre amie du secondaire, donc on était quatre dans la première session, j'ai vraiment aimé ça » (Janelle).

Compte tenu de la sélection drastique à la fin du premier cycle, un climat de compétition s'installe rapidement. « Je trouve qu'ils en acceptent beaucoup au bac puis après ça, ils restreignent beaucoup au doc. Ils ne sont pas beaucoup de professeurs, et il y a toujours [des étudiants] qui veulent se rajouter, qui poussent pour rentrer » (Pascale).

On est toutes dans la performance, c'est pas des relations d'amitié pour cette raison-là. Malgré qu'on s'entend bien, on est toujours en compétition l'une avec l'autre : si t'es prise, ça enlève une place. (...) Dans ce cercle-là, l'entraide n'était pas très grande. Si les autres ont des moins bonnes notes que toi... bon, tout le monde vit beaucoup dans la performance, dans la compétition, j'ai de la misère à te prêter mes notes si t'es pas au cours, puis faut pas que ça arrive trop souvent (Saskia).

Les participants se comparent avec leurs pairs. « Je me suis toujours considérée comme bonne à l'école, mais comparée à mes amis, j'étais toujours dans les plus basses » (Pascale). « Il y a des filles super brillantes qui vont avoir des A, A,

A tout le temps puis qui vont y aller, mais moi ce n'était pas ça » (Janelle). Les participants se font une idée de l'étudiant type qui va être accepté aux études supérieures. « C'est exceptionnel, c'est rarissime, c'est des gens hyper plus, plus, plus, plus (sic) dans plein de sphères de leur vie. (...) C'est pas des dieux mais ça demande une rigueur vraiment grande, ça demande une excellence, des personnes très intelligentes » (Kylie).

La fille, elle avait peut-être 4.05. Cette fille, elle faisait juste étudier, elle avait pas de chum... Je me dis en psycho, si tu veux faire de la consultation puis qu'au doctorat tu laisses passer seulement les gens qui sont purement cérébraux... Tu vois des gens qui ont des A+ mais qui ont zéro habileté d'intervention humaine, l'aberration la plus totale pour moi en psycho parce que si tu veux être psychologue, et là t'es dans ton bureau, t'étudies, t'étudies, t'étudies (sic) mais t'es jamais en contact avec aucun être humain (Justin).

C'est un travail qui est très humain, très lié avec les gens. Or le bac, comment c'est fait, les critères qu'ils demandent, il faut quasiment que tu te replies sur toi-même pour avoir des A+ tout le temps. Il faut que tu t'isoles et moi je trouve ça incohérent par rapport au concept de, au contraire, sortir de ta coquille, voir du monde, connaître les gens, avoir de l'expérience (Michèle).

Les gens qui ont eu d'excellentes notes, c'est souvent parce qu'ils ont pas travaillé. Est-ce que d'avoir seulement un emploi du temps te permet après de voir à différentes urgences ou à trouver différentes priorités, c'est ça la vie, est-ce que ces gens-là sont prêts à ça? Je ne suis pas certaine. C'était des filles qui faisaient juste aller à l'école par exemple (Saskia).

Premièrement, eux ils avaient pas besoin de travailler, ils restaient chez papa-maman pis c'est papa-maman qui payaient tout donc y'avait certaines conditions facilitantes : ils pouvaient se centrer sur leurs études, faire partie d'un lab et faire un peu de bénévolat. (...) Et rationnellement, comme êtres humains, au niveau du savoir-être, c'était ordinaire. C'était des personnes hyper cérébrales, au niveau des habiletés sociales, c'était ordinaire (Kylie).

Face à cette image, les participants s'évaluent eux-mêmes. « C'était très poussé, il fallait qu'on ait de l'expérience, qu'on ait publié comme mon ami qui avait 4,3 de cote et qui avait publié. Moi, je ne pouvais même pas penser publier au bac, je n'étais pas rendue là » (Pascale). Certains participants ne se sentent pas capables d'entreprendre des études de niveau doctoral en raison de ce qu'ils perçoivent des aptitudes nécessaires. « Dans ce temps-là, j'étais pas assez brillante dans ma tête pour faire ça, c'était sûr que j'avais pas les capacités, que j'étais pas assez allumée : j'étais pas une personne qui pouvait faire ça » (Kylie).

Cette image de l'étudiant type qui va être accepté rejoint celle que les participants se font des doctorants en psychologie, avec lesquels ils entrent en contact à différentes occasions. « Je ne m'identifiais pas à ces étudiants-là qui ont été pris la dernière année. Je ne m'identifiais pas plus aux personnes au doctorat que je ne connaissais pas puis que j'avais idéalisées. Ça faisait comme un gros écart » (Kylie). A contrario, pour certains, faire partie d'un groupe d'étudiants performants et qui sont acceptés aux études supérieures suscite l'espoir pour eux-mêmes.

Le fait que tous mes amis avec qui je me tenais au bac, ils ont tous été acceptés l'année d'avant, c'était comme un peu de pression pour moi et aussi,

ça encourageait la petite voix qui me disait bah oui, c'est sur que tu vas réussir parce que les autres ils réussissent (Pascale).

3. Candidature aux études supérieures en psychologie

Après avoir pris la décision de poursuivre aux études supérieures en psychologie, les participants entament les étapes concrètes qui mèneront au dépôt de leur candidature.

3.1. Les démarches concrètes

Dans un premier temps, les participants ont dû prendre connaissance des modes de sélection propre à chaque université québécoise. « En septembre, j'avais fait venir toutes les demandes d'admission de partout. Hey, c'est de la job là ! Faut monter les dossiers, les universités demandent pas toutes les mêmes choses, « courailler » après les originaux, les ci, les ça » (Nadine).

Le choix de l'université d'accueil se fait notamment en raison du cheminement visé. « [La maîtrise] ne se donnait pas ailleurs. J'ai fait le tour des universités, j'ai vu personne qui donnait le programme. J'avais entendu dire qu'à Moncton, elle se donnait encore la maîtrise » (François). « J'ai ciblé l'Université de Montréal, ça me prenait les deux volets, recherche, intervention. L'UQÀM, au niveau du doctorat en psycho organisationnelle, ils combinent les deux. J'ai fait ma demande à l'Université de Montréal, à l'UQÀM, à l'Université de Sherbrooke » (Justin).

L'Université de Montréal, c'est vraiment eurrk! (sic) Au doctorat, t'as le choix entre neuro, psychologie organisationnelle ou counseling mais dans le counseling, c'est super psychodynamique. Si toi dans la vie, t'as envie de faire de la thérapie cognitive-comportementale et de te spécialiser avec les enfants, ben tu peux pas. (...) Si t'as pas envie d'être neuropsychologue et que t'as envie de travailler en communautaire, tu peux pas aller là, faut que tu viennes à l'UQÀM. Ici, c'est plus vaste les choix en psychologie et c'est plus intéressant (Kylie).

Parfois, c'est la préférence pour une orientation théorique qui dicte le choix de l'université d'accueil.

Il n'y a pas de profs en humanisme à l'Université de Montréal, ça règle le problème. Moi qui en venant à Montréal me disais, yes, il y a quatre universités, j'ai quatre fois plus de chances d'être prise, finalement, je me rends compte qu'il y a juste l'UQÀM (Michèle).

Certains participants souhaitent se donner un maximum de chance d'être accepté : ils postulent alors dans plusieurs universités. « J'ai fait des demandes dans cinq universités : UQÀM, Université de Montréal, Sherbrooke, Trois-Rivières puis l'Université Laval. J'ai vraiment fait la totale » (Constance).

Les participants s'affèrent à monter leur dossier de candidature. L'une des premières étapes consiste à se mettre en quête de lettres de recommandation auprès de leurs professeurs. « Ils nous disaient, les troisièmes années, n'attendez pas à la dernière minute pour vos lettres de référence. On avait commencé déjà avant les fêtes à « courailler » nos profs pour les lettres de référence » (Nadine). À ce moment, les

participants qui ont fait du bénévolat dans des laboratoires de recherche tentent de mettre cet investissement à profit. Cependant, il arrive qu'il soit impossible d'obtenir une lettre de recommandation, malgré les efforts déployés. « Quand tu fais du bénévolat cinq heures semaine, tu veux une lettre de recommandation mais comme elle te rappelle jamais, c'est un peu comme ça. J'ai aimé le faire, mais ça a pas été reconnu. J'ai pas pu le mettre dans ma demande de doctorat, c'est vraiment plate » (Kylie).

Le fait de monter le dossier de candidature incite les participants à devoir réfléchir et préciser leurs intérêts de recherche. « Pour soumettre ma candidature au niveau du doctorat, j'avais à me trouver une orientation, un sujet. (...) J'ai fait une petite recherche, une recension des écrits sur le sujet, j'ai parlé avec un ou deux professeurs » (Justin). Des ressources existent pour accompagner les participants dans leurs démarches. Certains vont chercher de l'aide au monitorat, un service offert par des étudiants du doctorat en psychologie. « Je me suis fait conseiller par des étudiants du monitorat » (Samira). Ils font parfois directement appel aux professeurs avec lesquels ils ont établi un contact privilégié. « J'ai demandé à [Monsieur O.] des références, puis en même temps, il m'a conseillé plusieurs choses pour mon dossier » (Beverlie).

Bien que les universités québécoises présentent des modes de sélection différents aux études supérieures en psychologie, plusieurs exigent des candidats qu'ils trouvent un directeur de thèse par eux-mêmes. À cette étape de leur cheminement, les participants se mettent en quête d'un professeur. « J'avais fait sortir les projets de recherche de tout le monde, après ça j'avais pris le temps, tranquillement, de tout décortiquer. Il faut que tu te trouves un prof qui va te chapeauter, mais si ça ne les intéresse pas ton sujet, ils ne te chapeauteront pas » (Nadine). « C'est un professeur que je ne connaissais pas. C'est par Internet que j'ai

vu ses intérêts. J'ai appelé puis on a pris rendez-vous. On a parlé une heure dans son bureau » (Janelle). Les participants qui ont étudié au baccalauréat en psychologie à l'UQÀM et qui se sont impliqués de façon bénévole récoltent alors le fruit de leur travail. « L'autre prof que j'ai demandé, c'est [Monsieur A.] parce que je travaillais avec » (Annabelle). Parfois, cette même expérience bénévole sert aux participants à mieux choisir la section dans laquelle s'engager.

J'ai commencé à réfléchir puis à m'imaginer là-dedans, 5-6 ans à lire des affaires sur quelque chose qui t'intéresse mais pas tant que ça. Je me suis dit oh non, je vais être ben trop découragée. Je voyais les autres qui étaient dans ce laboratoire depuis une couple d'années, qui avaient donc l'air passionnées, genre aller à plein de congrès, j'étais là ouach (sic)... ça me tente pas (Annabelle).

Les participants qui n'ont pas entrepris de telles démarches au cours de leur baccalauréat prennent contact à ce moment-là avec des professeurs. « J'ai contacté par courriel, sans trop connaître les profs, c'était très à l'aveugle. J'ai commencé par essayer de communiquer [avec] le plus de monde possible. Ici à l'UQÀM, j'ai peut-être fait six-sept profs » (Stéphane). Ils entreprennent des démarches similaires dans les autres universités. « J'avais rencontré un professeur à Trois-Rivières, j'avais monté un projet avec lui. À Laval aussi, j'avais un prof qui était prêt à me diriger. Ici, à l'UQÀM, j'avais rencontré deux professeurs, mais ça n'avait pas fonctionné » (Constance).

À l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), j'avais une directrice. J'avais même monté un projet de recherche, c'était très intéressant. J'avais fait ma recherche de professeurs sur Internet, je lui avais envoyé un email puis

après ça elle m'a appelée. Je l'ai rencontrée, puis à la première rencontre elle m'a dit oui, je veux te prendre mais ça veut pas dire que tu vas être prise. Elle m'a expliqué le processus de sélection là-bas (Samira).

Certaines universités prévoient une entrevue formelle au cours du processus de sélection. Celle-ci survient après le franchissement d'une première sélection sur dossier.

J'ai une réponse de l'Université de Montréal comme quoi ils veulent que je me présente à l'entrevue. C'était assez stressant, c'était une belle expérience, j'ai vraiment aimé ça. Il y avait des tests de connaissance générale, il y avait un texte en anglais, il fallait faire une page de résumé. Après, on pigeait un sujet, on avait cinq minutes pour se préparer, il fallait faire une présentation. Après ça, on a eu un test d'intelligence puis pendant ce temps-là, ils nous passaient en entrevue (Justin).

3.2. Aléas dans les démarches

Le cheminement dans les démarches pour l'admission ne se fait pas de façon aisée. Parfois, les participants ont manqué d'informations relativement à la façon de procéder.

Dans ma lettre de présentation, j'avais à peu près six intérêts de recherche. J'y avais été avec les intérêts, mettons tel intérêt collait avec, j'allais voir sur le site des profs les intérêts, je faisais ok ça pourrait être lui mais j'ai jamais été lui demander à lui directement. J'avais pas compris le concept (Michèle).

Certains participants arrivent à cette étape sans avoir vraiment développé de lien particulier avec aucun professeur.

J'ai essayé de trouver qui pourrait être un directeur de thèse pour moi. C'était comme difficile de dire, bon quel professeur me connaît ? Comment tu veux qu'il me connaisse si [je ne vais] pas leur poser des questions... Moi, justement, je ne suis pas comme ça. J'aurais peut-être dû plus mais c'est pas quelque chose à quoi tu penses, oh je vais aller lui poser des questions au début de mon bac pour qu'il me connaisse pour que je fasse ma demande de doc. (...) Ça me frustrait parce qu'en même temps, ça me décourageait donc j'allais moins voir les professeurs, puis là j'étais frustrée contre moi parce que je n'y allais pas : c'était comme un cercle vicieux (Pascale).

De façon générale, le moment de l'entrevue est un moment particulièrement stressant pour les participants. « [Madame P.] m'a convoquée pour une deuxième entrevue, j'étais terriblement nerveuse, je savais que cette deuxième entrevue était décisive » (Samira). « Les démarches avec les profs, c'est mon problème. Je suis pourri pour me vendre » (Stéphane). Les participants se sentent parfois démunis, notamment en raison d'un manque d'expérience. « C'est là que j'ai eu le plus chaud, je me sentais plus ou moins solide. J'avais pas grand chose à dire : où est-ce que je voulais en venir, à l'époque, je le savais plus ou moins. Ça a été dur un peu pour moi, j'avais pas d'expérience » (Justin). « Il ne faut pas oublier que moi je commençais à connaître la psychanalyse, je ne la connaissais pas comme je la connais aujourd'hui. Puis ça, elle s'en est rendue compte » (Samira). Les participants ne savent pas toujours comment aborder la rencontre avec les professeurs. « J'ai dit, si vous êtes intéressée à avoir un étudiant au doctorat, je serais ouvert peut-être à m'intéresser plus à vos recherches. J'ai pas poussé dans le bon sens, j'aurais pas du dire ça, j'aurais du dire j'ai lu vos recherches » (Stéphane). « Il y a beaucoup d'enseignants

qui demandent que tu arrives avec un plan, un intérêt clair, net et précis. Ce n'est pas comme du magasinage, qu'est-ce que vous avez à me proposer ? » (Constance). Les participants obtiennent des conseils contradictoires. « Les gens me disaient, ne te présente pas avec un sujet spécifique parce que tu lui imposes quelque chose ; d'autres me disaient, tu devrais te présenter avec un sujet, ça veut dire que tu sais ce que tu veux... Essaye de trouver le juste milieu là-dedans » (Samira). L'exercice consiste à essayer de trouver un terrain d'entente avec le directeur de thèse potentiel.

J'ai approché [Madame E.] (...) Je voulais voir ses intérêts de recherche, je me disais est-ce que c'est seulement ce qu'il y a écrit sur Internet ou est-ce qu'il y a une porte à autre chose? [Elle] a dit non, moi mon intérêt principal, c'est [...], par contre, je serais prête à travailler avec un co-directeur. Elle m'a dit [Monsieur P.], [Monsieur L.], contactez-les puis proposez-leur le projet. Les deux se sont dits très intéressés (Beverlie).

Un obstacle majeur réside dans la capacité d'accueil du programme de doctorat en psychologie. Bien qu'il ne soit pas officiellement contingenté, le nombre de places disponibles pour chaque professeur est limité. Les participants sont rapidement confrontés à cette réalité. « Je suis allée voir [Madame O.], malheureusement, elle était pleine » (Samira). Au moment où les participants se présentent, les professeurs en poste ont déjà plusieurs doctorants à charge.

Les correspondances n'ont pas duré longtemps. La majorité ont répondu oh, je suis plein, la « mautadite » phrase, je suis plus capable de l'entendre je suis plein, je suis plein, je suis plein, je suis plein (sic). Je pense que même s'ils n'étaient pas pleins, ils diraient qu'ils sont pleins pareil, c'est comme la phrase passe-partout (Stéphane).

Une stratégie possible face à cette réalité est de rencontrer un professeur qui vient tout juste d'être embauché dans le département de psychologie, car cela implique qu'il n'a encore aucun étudiant à charge. « J'ai essayé de rencontrer [Madame P.] aussitôt qu'elle est rentrée, c'est-à-dire en janvier » (Samira).

Les participants ne se prêtent pas nécessairement à toutes les étapes du processus. « J'avais pas fait de démarches auprès des profs; je pense qu'à la limite, certaines universités, le premier coup, je m'étais complètement « foutue » des intérêts de recherche des profs, j'avais juste envoyé ma demande » (Nadine). Ils peuvent même parfois décider de ne pas se présenter à une entrevue pour laquelle ils ont pourtant été sélectionnés. « L'université de Sherbrooke me contacte pour l'entrevue, mais justement, j'ai décidé de ne pas y aller » (Justin). Certains participants ne sont pas prêts à déménager. « C'est ici que je me suis adaptée aussi, je sais pas si j'aurais voulu nécessairement changer d'université. J'ai pas le goût de redéménager (sic), ça fait juste un an et demi que je suis à Montréal » (Michèle).

3.3 Vocation et image de soi professionnelle

Après avoir complété leur baccalauréat en psychologie, les participants ont déposé un dossier de candidature aux études supérieures en psychologie. Pour certains d'entre eux, il s'agit de l'espoir de voir se concrétiser un projet qui leur tient vraiment à cœur. « Je trouve ça merveilleux de pouvoir aider les gens à se trouver, il n'y a rien d'autre qui m'intéressait parce que c'est tellement extraordinaire, ça surpasse tous les autres métiers que j'aurais voulu faire » (Michèle).

Pendant toutes ces années-là, j'étais beaucoup dans les livres, je mangeais ça, j'adorais ça. (...) Pour le doctorat, j'étais vraiment « mindée », j'avais pas pris

le temps de voir les autres options, je me l'imposais... Je me disais je veux pas avoir de plan B : je mettais toute l'énergie là-dedans. Je prenais le projet beaucoup à coeur (Janelle).

C'est une passion, une vocation, moi en tous cas, je vois ça comme ça : quelqu'un qui me dit j'ai une vocation, ça veut dire que c'est tout son être, toute sa passion qui est orientée vers quelque chose de bien précis puis qu'elle va mettre ses énergies là-dedans. Si je te dis que la psychologie pour moi c'est une vocation, c'est parce que j'ai voulu baigner le plus vite possible avec tout ce que ça entoure. (...) Tous les gens qui me connaissent depuis des années, par exemple depuis le secondaire, pourraient dire qu'effectivement, c'est une histoire d'amour. (...) Je me sentais prête, j'avais monté mon dossier, j'avais signé un bail à Montréal, je savais que je pouvais être refusée mais je mettais tellement d'espoir que je me disais, je vais orienter toute ma vie vers mes études (Samira).

Vocation, c'est un mot qui est utilisé au niveau spirituel. Moi, je suis catholique pratiquante : quand on parle de vocation, c'est pour dire si t'es appelée au mariage ou peut-être à la vie religieuse. Il y a différents chemins de vocation. Quand on parle de vocation, déjà, c'est quelque chose que je sens que j'ai été faite pour, c'est comme si ça me va comme un gant. (...) Dans mon cheminement spirituel à moi, je cherche toujours la volonté du Seigneur pour moi, c'est-à-dire que Lui sait pourquoi j'ai été faite, c'est mon Créateur, alors je le consulte sur qu'est-ce qu'il veut pour moi. (...) Être psychologue, je crois, c'est ma vocation, mon chemin à moi (Beverlie).

Parfois, le projet d'études supérieures en psychologie dépasse largement le seul cadre académique.

Pendant cette démarche-là, il y avait comme deux volets. Il y avait le volet plus professionnel qui était d'essayer de m'établir une stratégie, mais il y avait aussi tout le côté, j'étais avec ma blonde, tout le côté vie, me trouver un appart, il faut que je me meuble, j'ai rien, zéro. Ma blonde, elle voulait venir aussi au départ. Moi, je me sentais limité ici. (...) À l'époque, j'avais pas d'autre alternative, j'avais mis tous mes œufs dans le même panier. J'ai dit moi, c'est soit Montréal (...) ou je reste ici. J'avais pris des risques, j'avais zéro cenne, tout mon argent était pour Montréal (Justin).

J'étais prêt à faire l'investissement, à vivre là-bas. Je m'étais entendu avec ma femme. À Moncton, c'est trois fois ce que ça coûte ici, c'est tout près de 6 000 dollars par années les frais de scolarité. Il y avait des frais de chambre. Dans l'aventure monctonienne, j'étais prêt à engloutir 15-20 000 dollars à tel point que j'étais sérieux (François).

D'autres participants sont plus nuancés quant à la définition de leur vocation. « Je ne dirais pas que c'était une vocation, pas à ce point-là mais à ce moment-là, je ne me voyais pas faire autre chose » (Saskia).

Vocation, non... c'est juste je pense de vouloir essayer de faire sa marque et de faire sa place, c'est une façon qui est intéressante mais je me vois faire autre chose aussi. Oui, j'ai fait mes demandes juste en psycho mais en même temps, j'ai toujours aimé le théâtre, ces choses-là que je faisais pour moi-

même par intérêt. Donc, vocation, non, mais c'est ce qui m'intéressait le plus au niveau professionnel (Constance).

Après avoir complété leur baccalauréat en psychologie, et à l'occasion d'expériences de terrain en clinique ou en recherche, les participants ont commencé à élaborer une image professionnelle d'eux-mêmes. L'un des aspects essentiels de cette réflexion est relatif à l'accès au titre protégé par le biais de la formation doctorale. « Le processus à l'université est nécessaire pour devenir psychologue et je suis d'accord avec ça, pour qu'on fasse des doctorats parce que la maîtrise, je trouve qu'il n'y a pas assez de supervision. On a besoin d'une formation la plus extensive possible » (Beverlie). « Si j'avais à choisir entre deux formations, je choiserais toujours et je privilégierais toujours la formation de psychologue comme telle. Le mot psychologue pour moi est important, ça fait plus sérieux que psychothérapeute » (François). « Moi, je veux faire partie de l'Ordre des Psychologues, je veux cette crédibilité » (Michèle).

Pour moi, la voie pour être psychologue, c'est l'université. Un psychothérapeute, c'est pas un titre protégé, t'es pas supervisée, ça ne se fait pas dans un cadre structuré comme l'université. Je ne me sentirais pas ferrée pour le faire, pour aider les gens comme si j'avais un doctorat en psychologie (Samira).

3.4 État d'esprit envers la candidature

Les participants entreprennent leurs démarches en affichant beaucoup de confiance en leurs chances d'admission. La moyenne obtenue au baccalauréat contribue essentiellement à ce sentiment. « J'avais 4,13, j'avais des A+, des A, j'avais

quatre A-, fait que moi dans ma tête je me disais ça se peut pas que je ne sois pas acceptée » (Annabelle). « J'ai dit j'ai 3,91 de moyenne, j'ai tous les critères, tout ce qu'il faut » (Justin).

Je m'étais dit, j'ai un très bon dossier, c'est dans la poche. J'avais tout, des bonnes notes, énormément d'expérience. J'ai vraiment fait de tout dans ce qui est de la psycho, à part l'enseignement peut-être, mais j'ai vraiment touché à tout. J'avais mes lettres, je pense que j'ai été assez bien cotée. Je me disais, ça va suffire, ils vont m'appeler en entrevue puis comme je suis tellement sympathique, ils vont me prendre (Michèle).

Les participants se construisent un scénario imaginaire dans lequel ils évaluent leur candidature favorablement.

Je me disais, c'est sûr que je n'ai pas d'expérience à l'Université de Montréal comme assistante de recherche sauf que j'en ai à l'UQÀM avec des profs. Je l'avais marqué dans mon CV. (...) Je me disais c'est sûr que c'est pas juste les notes mais ils disaient que c'était 60% les notes, puis le restant, c'était les expériences. J'ai quand même des expériences de laboratoire : y'en a du monde qui font des applications et qui n'ont pas travaillé avec aucun prof, qui ne se sont pas fait connaître et qui ont des moins bonnes notes. Si tous ceux-là envoient des demandes, moi je devrais être un peu plus avant (Annabelle).

Étant donné que j'ai de l'expérience clinique, je me disais, ça doit valoir quelque chose, ça doit compenser pour quelque chose parce que les gens qui ont par exemple, 25, 26, ou 27 ans, ils ont de l'expérience, ils ont le bac. Moi

aussi, j'ai les deux. Ça n'a pas d'âge, ça fait quatre ans que je l'ai cette expérience, c'est pas d'hier, c'est au-dessus de 3 000 heures (Samira).

À l'opposé, certains participants anticipent un résultat négatif. « Je m'étais beaucoup dit que ça ne fonctionnerait pas pour me préparer mentalement » (Constance). Ils évaluent leur candidature selon des critères qui reposent sur leur moyenne et sur les démarches qu'ils n'ont pas entreprises. « Je savais que je n'avais pas la bonne moyenne, je n'avais pas fait de bénévolat, je savais que j'avais très peu de chance d'être admise. Je le faisais parce que je me disais qu'il fallait le faire pour aller jusqu'au bout de la chose » (Kylie). Parfois, des éléments intrinsèques s'ajoutent. « Il y avait le facteur âge qui d'après moi jouait énormément ; en fait, même avec des A, le facteur âge m'aurait disqualifié je pense » (François).

C'était tellement évident que je ne serais pas prise que oui, on peut le compter comme un essai mais vraiment un essai que je savais qui était un essai. J'avais fait une demande pour la forme, juste pour me dire que j'en ai faite une dans le fond, pour ne pas me dire non plus j'ai pas fait de demande. Il restait une petite pensée magique, de me dire au cas où (Saskia).

Ainsi, peu importe que la confiance en leur candidature soit élevée ou non, la pensée magique se manifeste chez la plupart des participants. « Il y a des miracles qui se produisent, je ne dis pas dans le sens religieux, je dis la chance inouïe que quelque chose arrive » (François).

C'était un peu la pensée magique. Je le savais justement que mes notes avaient fait défaut à la fin de mon bac, j'y pensais le moins possible. (...) C'est que ma note était border line si on peut dire, elle était à la limite pour essayer,

espérer dans le fond. Dans la réalité, c'est essayer, mais moi je me disais j'espère avec ma note : c'est pour ça la pensée magique. Si j'avais eu 3 sur 4,3, j'aurais jamais fait ça. C'est le côté d'être proche, presque, presque (sic)... (Janelle).

J'étais un peu sûre d'être acceptée, je ne me suis pas donné de back-up. J'ai quand même appliqué à trois endroits. Pour moi, c'était quasiment impossible. Ben, je savais que ça pouvait être possible, je savais comment ça pouvait être difficile de rentrer au doc mais j'avais cette petite voix en dedans de moi qui disait ben oui, mais c'est sur que tu vas être [acceptée] (Pascale).

Certains participants évoluent dans un contexte porteur ; des indices leur suggèrent une admission certaine, comme la verbalisation de l'acceptation par le professeur choisi comme futur directeur de thèse. « Il y en a un qui m'a acceptée pour le doctorat, ça s'est fait assez vite quand même. J'ai été vraiment contente qu'il m'accepte » (Janelle). « J'ai été acceptée en éducation, j'ai eu une entrevue dans la section éducation avec [Madame M.] Elle, elle m'avait déjà acceptée » (Annabelle). Dans le même ordre d'idée, et bien qu'il ne s'agisse pas d'une acceptation formelle, certains participants obtiennent une aide considérable de la part d'un professeur avec lequel ils ont développé un lien privilégié.

[Monsieur O.] m'a donné le « cue » un petit peu avant tout le monde que [Madame P.] était engagée à l'UQÀM, puis que serait bon parce que ça correspondait un peu plus à mes intérêts de recherche. (...) Moi je me disais que si lui il trouve que mon dossier est bon, je le savais que [Monsieur O.] avait un intérêt pour moi, pour mes intérêts de recherche, je savais qu'il disait

un bon mot pour moi à [Madame P.]. Il me l'avait dit, je savais qu'il travaillait pour moi (Samira).

À l'occasion de leurs démarches d'admission, les participants ont rencontré des professeurs. Au sortir de ces entrevues avec des directeurs de thèse potentiels, les participants évaluent leurs chances d'être accepté. « Je le voyais que j'avais beaucoup de chemin à faire si je voulais le convaincre. C'était déjà quasiment non, je pense que je l'avais déjà senti que dans sa tête à lui, [je n'étais pas] quelqu'un de potentiellement intéressant » (Pascale).

Quand je suis sorti de l'entrevue, je sentais que j'avais bien répondu à leurs questions mais il fallait toujours que je contourne un peu. Quand quelqu'un te demande quelle expérience as-tu dans le domaine? Regarde, je ne peux pas répondre à ça si j'en ai pas. (...) Je sentais que j'avais fait une bonne impression mais que j'avais des lacunes qui allaient jouer contre moi (Justin).

Les participants cherchent à découvrir la décision du professeur en fonction de ce que celui-ci leur a dit.

Elle m'a dit que la section était très, très, très (sic) élogieuse à mon égard. C'était quasiment dans le sac, elle m'a même expliqué ce qui se passerait si j'étais acceptée. Elle me l'a dit qu'elle me voyait faire des projets où j'aurais à aller dans des ressources, qu'elle n'aurait pas peur de m'envoyer en son nom. Elle me l'a même dit ça. Elle m'avait dit qu'elle prenait deux étudiants, et je savais que j'étais vraiment, vraiment proche de rentrer. J'étais persuadée que ça allait fonctionner (Samira).

Parfois, le professeur dirige l'étudiant vers des co-directeurs potentiels. Le choix de ces co-directeurs peut être interprété comme le signe d'une probabilité de réussite importante.

[Monsieur P.] avait donné une conférence à laquelle mon organisme avait participé, en tous cas il est connu dans le milieu communautaire. [Monsieur L.], quand j'ai vu que c'était le fondateur de la revue [...], j'ai fait, ouais, elle m'envoie pas chez des deux de pique, hein? C'est des méga, des sommités au niveau de la psychologie au Québec, puis ils s'étaient dits intéressés. Fait que moi, j'étais comme ouais, ça peut marcher! J'étais super contente, vraiment, j'espérais beaucoup (Beverlie).

La journée du dépôt du dossier est un moment particulier pour les participants. Ils sentent qu'ils ne sont pas en contrôle de tous les éléments qui peuvent influencer sur la décision finale. « Je me dis dans le fond, j'ai présenté un bon dossier, il y a tellement de choses qui peuvent mal aller et qui ne sont pas nécessairement reliées à moi personnellement. Je remettais ça dans les mains de la vie » (Pascale).

J'ai été au registrariat, j'ai pris un numéro et j'ai dit, bon vérifiez, j'ai vérifié à peu près quinze fois que j'avais tous les trucs qu'ils demandaient. Je voulais la déposer en personne pour être sûre qu'elle ne s'égare pas, j'étais vraiment stressée. Ça avait illuminé ma journée, là c'est fait, la balle est dans leur camp, advienne que pourra. Au moins, tout ce que j'avais à faire par rapport à cette demande-là était fait, alors je m'en lavais les mains (Michèle).

3.5. *Les professeurs et l'institution universitaire*

À mesure du cheminement au premier cycle, les participants se sont forgé une représentation de leurs professeurs et de leurs relations avec eux. Certains voient dans leurs professeurs la représentation même d'une figure parentale. « J'ai pris la plus « rough », la plus systématique, celle qui publiait le plus, la plus rébarbative, j'ai décidé que c'était elle parce qu'elle me faisait peut-être penser un peu à mon père. (...) Je savais que j'aurais pas son intérêt instantané, c'était comme avec mon père, j'allais être obligé de me forcer » (Stéphane). Certains professeurs sont très marquants pour les participants.

[Monsieur M.], quel type hein? Drôle et intelligent à mourir. C'était mon modèle, un de mes modèles. Si j'avais à voir un psy, [Monsieur M.] évidemment, lui il doit avoir du monde pour mille ans, puis [Madame M.] ça serait une de mes thérapeutes préférées. [Madame M.] m'a épaté comme présence... Moi, je rentrais dans cette classe, là je me sentais mieux, je sais pas ce qu'elle avait cette femme-là, je me sentais littéralement accepté. (...) Ça a été des figures importantes (François).

Ça a été une autre grande révélation dans ma démarche intellectuelle et académique parce que j'ai rencontré quelqu'un qui avait des valeurs très similaires aux miennes. J'étais là, oh oui! Il faudrait que ça marche. J'étais aux petits oiseaux, j'étais vraiment contente. [Monsieur O.] était vraiment quelqu'un sur qui je me suis beaucoup appuyée au cours de ma démarche, appuyée dans le sens qu'il m'a beaucoup guidée, je lui ai demandé beaucoup de conseils (Samira).

[Monsieur I.], c'est un homme très chaleureux, on sentait qu'il avait à cœur les projets des étudiants, il prenait soin de nous, de chaque étudiant qu'il avait sous ses ailes. (...) Il voulait que je poursuive, que je sois acceptée : il n'y avait pas de problème même si mes notes n'étaient pas très élevées, ma moyenne c'était 3,4. (...) J'ai travaillé dans son club de recherche, c'est moi qui étais responsable de toutes les communications autant personnelles pour lui que pour le groupe. C'était un gros groupe, c'était international : il faisait affaire avec la France, la Belgique, les Etats-Unis (Janelle).

Parallèlement, les professeurs sont perçus comme étant distants et impressionnants. « Il était gênant, je me disais, mon Dieu, je vais mourir de stress à chaque fois que je vais le rencontrer » (Annabelle). « Il y a des profs, ils savent qu'ils sont là, ils savent que l'étudiant est là, je mets ma main en haut, ma main en bas pour la cassette ; ils sont en haut de l'échelle, toi t'es en bas, fait que toi tu ramasses » (Stéphane).

Un docteur, quelqu'un qui avait un doctorat, ça m'impressionnait vraiment beaucoup, ça m'intimidait énormément. J'osais pas approcher tant que ça les profs. (...) Je [les] mets sur un piédestal. La raison pour laquelle ils m'intimident les docteurs en psycho, c'est aussi parce que c'est des gens qui ont beaucoup réfléchi sur la vie, qui ont une certaine sagesse, une certaine éthique (Michèle).

De façon courante, les participants perçoivent une nécessité à courtiser leurs professeurs, dans le but de se faire accepter. « Ça ne me tentait pas d'être « têteuse » de profs. Moi, dans ma tête je me disais je vois pas pourquoi est-ce que j'irais... non si ça les intéresse, ça les intéressera puis ils vont me prendre » (Nadine).

C'est vraiment du « tétage » de profs puis moi, ça correspond pas à ma nature d'aller faire exprès, à la fin des cours, pour aller voir les profs, poser des questions. Si j'y vais, c'est parce que ça me tente : j'ai pas le goût de jouer la « game » de me vendre finalement (Michèle).

Ces représentations interviennent au moment d'entreprendre les démarches pour les études supérieures. « C'est super impersonnel puis les professeurs sont un peu sur leur piédestal, ils ne nous connaissent pas dans le fond. Je trouvais ça difficile d'aller les voir, d'aller les déranger, j'avais l'impression de les déranger » (Pascale).

J'étais gênée, réservée, je doutais que je pouvais être acceptée. Je ne me considérais pas assez intelligente non plus. Ces gens-là sont vraiment brillants, ils font des études supérieures et moi je ne me percevais pas du tout comme ça. Ça a toujours été comme ça, si je réussissais à avoir des bonnes notes, c'était la chance, c'est le syndrome de l'imposteur : à un moment donné, il y a quelqu'un qui va se rendre compte que t'as pas d'affaire là, que tu les as dupés (Kylie).

Les participants s'imaginent ce que les professeurs pensent d'eux. « Quand ils ont dû ouvrir mon dossier, c'était pas épatant parce que pendant le bac, tous les à-côtés que tu devrais faire pour mousser ton dossier, je l'ai pas fait. Ça devait pas être super impressionnant, vraiment pas » (Kylie).

À ce moment-là, malheureusement, je n'avais pas confiance en moi. J'étais honteuse de ma moyenne fait que j'avais un peu honte d'aller me présenter devant un prof en disant j'aimerais ça faire un doctorat sur tel ou tel sujet, puis

[qu'il ou elle me dise] c'est quoi ta moyenne? Puis de lui dire, j'aurais trouvé ça trop humiliant à ce moment-là (Saskia).

Les institutions universitaires font également l'objet de représentations chez les participants. « On m'avait dit qu'à l'Université de Montréal, c'était peut-être plus guindé » (Craig). « L'Université de Montréal était un peu moins ce que je voulais, plus théorique et compétitif. Je voulais être avec les gens. L'Université de Montréal est sur sa butte et l'UQÀM est dans le vrai monde, je voulais être au centre-ville, dans le monde » (Pascale). « À Chicoutimi, ils disaient, ah oui tu fais ton doctorat à Chicoutimi, c'est meilleur à Montréal. Là, si t'es à Montréal, ah c'est meilleur à McGill. Là si t'es à McGill, ah c'est meilleur aux États-Unis. Il y a toujours un meilleur » (Stéphane). Les participants développent une image assez négative de l'institution universitaire en raison de leur expérience au baccalauréat. « Ce qu'ils nous font au bac, ils font des machines à obsession à A+, qui à mon avis est la pire aberration qui peut pas exister en psycho » (Justin).

Quand j'étais au bac, je pense que j'avais une frustration, une plus grande amertume. (...) Il y a une utilisation des étudiants parce qu'on les invite à faire un laboratoire bénévole, qu'on les paye pas en leur faisant miroiter que ça va les aider pour leur acceptation. C'est pas tout le temps le cas. J'en connais qui ont fait des labs et qui n'ont pas été pris (Saskia).

La représentation de l'université a un impact sur les démarches d'admission. « J'ai pas fait de demande à Chicoutimi parce que j'étais un peu déçu de la qualité au niveau du bac, ça m'intéressait pas de sortir avec un doctorat de l'Université du Québec à Chicoutimi » (Justin). « La première fois, j'ai pas appliqué à l'Université de Montréal, j'étais sûre et certaine qu'ils ne me prendraient pas parce qu'ils en prennent

quinze par année puis j'avais juste une moyenne de B+ » (Nadine). Les participants perçoivent parfois une certaine distance d'avec l'institution qui pourtant a un impact majeur sur leur vie. « C'est du monde que tu connais pas qui vont prendre la décision pour toi de décider de tout ton avenir » (Nadine).

D'autres participants développent un attachement pour leur université d'origine. « L'UQÀM, c'était clair, c'était mon choix, mon style d'environnement » (Janelle). « Ça m'a fait assez drôle de revenir ici, dans une autre discipline que la psychologie. Ça me faisait étrange, comme si j'étais sorti d'un élément qui m'était naturel, agréable, sorti du liquide amniotique » (François). « Je voulais me rapprocher de mes études, de mon univers académique pour être capable d'être vraiment baignée partout, par mon doctorat, je voulais baigner dedans » (Samira).

B. LA CRISE VOCATIONNELLE

Après plusieurs années passées à construire leur projet vocationnel, à caresser le rêve de devenir psychologue, les participants sont sur le point d'être refusés aux études supérieures en psychologie. Plusieurs d'entre eux vont alors vivre une période difficile.

4. Le refus

4.1 L'attente

Suite au dépôt de leur candidature, les participants à la recherche connaissent une période d'attente.

Une fois [que les dossiers] partent dans la malle, moi là, l'anxiété a monté dans le tapis. Quand je les ai postés, je ne les avais plus, c'est comme si c'était le sentiment d'impuissance au bout. Après ça, c'est du monde que tu connais pas qui vont décider de tout ton avenir. (...) Là, t'attends, t'attends, pis t'attends. Je faisais de l'anxiété dans le tapis : c'est drôle, moi ça me piquait, à la fin, je me grattais au sang quasiment. Il a fallu que je me calme, que je m'arrête, ça avait pas de bon sens (Nadine).

À un moment donné, ça prenait beaucoup de temps d'avoir la réponse, ça a pris quasiment deux mois avant que j'aie des nouvelles. C'est quand même long deux mois et demi. Après un mois, voyant que j'avais toujours pas de nouvelles, ça pouvait être très positif mais il reste que moi dans ma tête, je me

disais hum, d'un coup que ça marche pas. Puis, j'ai commencé à l'envisager un peu plus mais pas tant que ça ; j'espérais quand même beaucoup, j'espérais beaucoup, beaucoup, beaucoup (sic) (Beverlie).

Les participants se font une idée en observant le déroulement du processus de sélection de leurs pairs. « Sans avoir tes réponses, tu vois qu'il y en a qui ont déjà passé des entrevues fait que tu te dis ouais, c'est pas bon signe » (Constance).

Tu commences à parler avec le monde dans le bac, y'en a qui sont acceptés puis y'en a d'autres qui ont eu une réponse de l'UQÀM, moi je fais voyons donc, qu'est-ce qui se passe? Comment ça se fait que j'ai rien? (Justin).

J'étais stressée mais ça venait aussi des gens autour de moi, on parlait pis, t'as-tu des nouvelles? Ils veulent s'intéresser à toi, c'est gentil mais en même temps, c'est stressant, en tous cas moi je trouve ça stressant de me faire rappeler t'as pas encore eu de nouvelles ? Justement, t'as pas reçu tes réponses pis là t'en parles, tu dis oui mais tu te sens un peu obligée de préparer un refus au cas où ça arrive. (...) Je voulais préparer les gens à un éventuel refus, leur faire comprendre que ça n'était pas la fin du monde (Pascale).

Pour certains, l'issue de la candidature a des implications majeures sur leur vie quotidienne et leur entourage immédiat.

Je fais mes démarches, j'envoie mes demandes, je termine mon bac puis en parallèle, je planifie mon départ tranquillement. Au mois de mars, les deux amis à ma blonde confirment qu'ils partent, donc là je rencontre le propriétaire du logement pour essayer de voir comment on peut faire le transfert. Il dit ok,

pas de problème, vous pouvez le prendre, je fais ok, on a notre appart, ça va bien mais j'ai pas de réponse encore. (...) Ça me stressait parce que moi j'avais rien. Je savais que mes parents peuvent pas m'appuyer financièrement donc moi j'avais l'appartement, je savais que je prenais des risques. J'avais réservé ça puis comme de raison le propriétaire m'avait demandé un premier dépôt. J'avais le propriétaire qui commençait à s'impatienter : tu m'envoies-tu l'argent? J'en ai besoin. Je disais, il me reste juste une réponse à avoir de l'UQÀM, je commençais à avoir chaud. (...) Moi, je voulais m'en aller à Montréal. Étant donné qu'il y a eu des délais et des grosses incertitudes, pendant ce temps-là, ma blonde avait changé d'idée : elle ne voulait plus aller à Montréal. Juste avant d'avoir mon refus, j'étais là si je pars, j'ai pas envie de partir tout seul, j'ai zéro cash, j'ai zéro, rien, comment je vais faire? (Justin).

4.2 *L'annonce*

Après une période d'attente, la réponse à la candidature aux études supérieures en psychologie arrive enfin.

Premièrement, [les lettres], je les ouvrais pas, je les laissais sur la table. À ce moment-là, je fréquentais quelqu'un et je lui disais la lettre, elle est rentrée, il disait ben, rouvre-là!, je disais non! Tu veux pas venir la rouvrir? Ok, je vais venir la rouvrir, oh non, laisse faire, je vais la rouvrir. On était complètement en train de virer « crack pot » avec ça. Finalement, souvent, je prenais un temps que j'étais toute seule, j'ouvrais la lettre, et là je braillais le restant de la soirée (Nadine).

La réaction émotive de certains participants à cette nouvelle a été très forte. « J'étais ben déprimée... L'été là, je voulais rien savoir. Je trouve qu'il faut que ça se dise ces choses-là parce que, écoute, tu te fais « pitcher » ça... » (Nadine). « Cette journée-là, ça a pas bien été, j'ai pleuré beaucoup, beaucoup, beaucoup (sic). Une semaine après mon refus, j'étais complètement dévastée, complètement, complètement, complètement (sic), j'étais atterrée, je... je... y'a pas de mots pour dire comment je me sentais, y'en a pas... » (Samira).

J'ai été démoli, c'était la remise en question, j'en ai viré des bonnes là... J'étais démoli, j'étais fâché, j'étais en colère. J'ai été prendre l'air comme on dit, j'ai été dans la nature et j'ai démoli des arbres, j'ai vraiment agi là. J'ai pris une hache et j'ai bûché du bois... de la rage là, ça a été « rough ». C'est la meilleure manière que j'ai moi pour exprimer mes émotions, « fesser » dans quelque chose! (...) Cette période-là, plus de deux-trois semaines à peu près, une semaine vraiment à « dépressionner », plus bouger, plus rien faire ; une semaine, trois semaines mettons, à la révolte et vraiment la colère, c'était la boisson, les bars (Stéphane).

Quand j'ai reçu l'appel, ça m'a fait un choc. Ça a vraiment fait comme oh! c'est vraiment ça... (...) Là j'ai comme fait hein? C'est pas tout à fait ce que je voulais entendre. J'étais comme... Je comprenais, comme intellectuellement je comprenais, mais quand elle a dit le mot refus, là ça a fait ouffff.... c'est vraiment ça. C'est ça, le mot refus est plus fort. (...) Après ça, j'ai raccroché puis j'étais comme en choc. J'étais assise à mon travail, j'ai pas pu rien faire de la soirée parce que je travaillais l'après-midi et le soir, je pouvais pas rien faire. Les bénévoles m'écoutaient, c'est eux qui m'écoutaient. J'étais comme un peu engourdie hein, on se sent comme... on sent rien. C'était le choc, alors... ça a fait « crunch », là j'avais pas de peine

encore, c'est comme euh... c'est ça, le choc, je sais même pas si j'ai appelé chez moi, je me souviens même pas si j'ai appelé à la maison, je me souviens juste que j'étais assise dans mon fauteuil puis que j'arrivais pas à travailler, j'arrivais pas à faire mes tâches, rien. Les jours après, j'avais plus de peine un peu mais j'ai jamais pleuré (Beverlie).

Cette journée-là, c'était la journée dans le cours de séminaire où c'était moi qui avais à faire toute la période de trois heures. Avant ce séminaire-là, j'avais appris la nouvelle par mon prof. Je l'ai appris par mon directeur, [Monsieur I.], il me l'a dit cette journée-là. Ça a vraiment été dur émotionnellement, j'ai pleuré dans mon bureau. Il y avait ma collègue de travail, on était deux dans le même bureau : on s'est parlé de ça, puis j'ai pleuré beaucoup. (...) Ma vie venait de s'effondrer complètement. C'était beaucoup d'années que je mettais, ça faisait quatre ans, plus une autre année, j'étais vraiment là... j'étais effondrée. Sur le coup, c'est comme si toute ma vie, elle était toute écroulée, tout ça, tra la la (sic), je faisais le gros « speech » là que c'était la fin du monde. Puis là je me retrouvais dans une classe avec des étudiantes au doctorat, ça c'était l'enfer... Oh oui, ça a été dur, je l'ai fait quand même mon trois heures. (...) C'est là qu'est arrivé le refus, après six ans d'université. Ça s'est fait beaucoup la journée ou la semaine même, pendant l'été après, c'était correct (Janelle).

Certains participants font un parallèle avec le deuil ou la rupture amoureuse. « C'est tout ton projet qui s'écroule, moi j'ai vécu ça gros. C'est tout ton avenir qui est en train de s'écrouler. C'est un projet de vie : quand t'es refusée dans ces choses-là, c'est un deuil que t'as à vivre » (Nadine).

J'en ai vécu des échecs dans ma vie, la question est pas là, c'est que là, j'étais tellement impliquée de tout mon être que c'est un échec qui n'appartient qu'à moi. Tu sais, tu peux pas, un échec par exemple amoureux, il y a deux personnes là-dedans... Là, c'est vraiment moi qui s'est investie de cœur, de corps, d'âme dans un projet et que ça a pas marché. Tu peux pas en vouloir à d'autres personnes qu'à toi là-dedans (Samira).

Je me sentais, écoute c'est dur à décrire... Ça a été vraiment un deuil, en tous cas, quand quelqu'un, t'es amoureux de quelqu'un puis qu'il te laisse... Tu te dis qu'est-ce que je vais faire? Moi, c'était ça que je voulais faire, c'était ça, je voulais faire le doctorat à Montréal. (...) C'était un élément qui a fessé, le fait de rester ici. Parce que pour moi, le doctorat, c'était la voie la plus facile, dans le sens que c'était la moins incertaine malgré toutes les incertitudes que j'avais. À ce moment-là, ça a frappé fort parce qu'il a fallu que je me remette en question et que je fasse un sérieux deuil de mon idéal (Justin).

Je pense que j'étais triste, c'est quand même des plans qu'on fait, faire une demande de doc, c'est qu'on veut faire quelque chose. Moi je me disais si je suis acceptée à l'UQÀM, ça veut dire que je vais venir travailler dans le pavillon De Sèves, tu penses à ça. Être refusée c'est un peu, ça m'a comme un peu changé ces plans-là qui étaient pas fixés parce que je savais que c'était pas certain mais c'était quand même un peu déstabilisant. (...) Si je dis à quelqu'un mon mari est mort, les gens généralement vont... Oh ben c'est triste, mes condoléances tout ça, alors que tu peux vivre d'autres émotions. C'est facile de penser un stéréotype d'émotions puis justement moi, c'était pas stéréotypé ce que je vivais, je voulais pas rentrer dans le tout fait (Pascale).

La réaction émotive des autres participants est plus modérée, bien que la déception soit au rendez-vous.

Cette journée-là, j'arrive chez nous, je reçois mon email, vous êtes... c'est même pas sixième, c'est septième sur la liste d'attente. La journée, on dirait que j'ai pas braillé, j'ai pas pleuré ou quelque chose comme ça, c'était juste comme ah ben, c'est ben plate. J'ai lu ça pis finalement, je filais pas plus autrement intérieurement après avoir lu ça, je me disais, bon, je trouvais ça plate. C'est sûr que la journée que j'ai su que j'étais pas acceptée, j'étais comme euh... déçue, j'étais comme déçue parce que je m'attendais pas à ça (Annabelle).

Certains participants avaient évalué leurs chances d'admission comme étant minces. « Je m'y attendais fait que ça a pas été un choc pour moi. Ça aurait été comme un miracle d'une certaine façon si j'avais été prise, fait que je me doutais fortement... À ce moment-là, j'étais pas très découragée » (Saskia).

J'étais pas dévastée, j'avais même pas de peine, je le savais, il faut environ 4 de moyenne, faut ça, ça, ça (sic), pis tu l'as pas fait. Je suis pas folle là, je veux dire, il y a la réalité, je le savais que je serais pas prise. Dans le fond, y'a juste comme rationnellement, les probabilités que je sois prise étaient comme infimes fait que j'étais pas du tout déçue, j'étais pas surprise, j'étais pas dévastée, ça confirmait juste ce que je pensais. Ça m'a pas rendue... Est-ce que j'ai pleuré? Non, j'ai pas été déprimée, j'ai pas pleuré. Quand tu t'y attends pas beaucoup, c'est sur que t'as pas d'attentes donc ça diminue un peu les émotions négatives (Kylie).

Quand tu établis tes chances à 1%, t'es pas si déçu que ça. Comment j'ai réagi, j'ai pas été me pendre dans un grenier, je suis toujours là pour t'expliquer la chose. (...) Si j'avais été un jeune homme mettons de 25 ans, qui ferait une demande comme ça puis qui est refusé, là « putain », mon avenir m'aurait paru noir. Veut veut pas, malgré tout ce que j'investissais là-dedans, ma vie matérielle ne dépendait plus de cela. Je reçois une rente à tous les mois, ma vie matérielle est gagnée, mais si je suis un étudiant avec le besoin de gagner sa vie devant, avec un domaine que j'affectionne en particulier, « putain » ! Ça c'était un cas de pendaison... Je vais toujours à l'extrême, c'est un cas de déprime, j'aurais fait une courte déprime (François).

4.3 La blessure narcissique

L'annonce a des répercussions manifestes au plan narcissique. « C'est sûr que pour l'orgueil, bon un peu de tristesse justement par rapport à mon orgueil, c'est sûr que c'était plate » (Michèle). « [Du] rejet ou euh ou bien non, encore plus euh... Je me souviens, c'était, je me sentais diminuée... comme moins bonne... » (Janelle).

Pendant une semaine, j'étais à terre, le moral en dessous de zéro, parce que je... je... j'ai de la misère avec l'échec. (...) Moi c'était la honte. Je traînais beaucoup de honte. Je pense être quelqu'un qui projette l'image de quelqu'un qui réussit quand même très bien, puis que quand il a un objectif, je persévère, j'ai toujours réussi : là, c'était mon premier gros échec là, gros... (Stéphane).

C'est au niveau je pourrais dire narcissique presque, j'ai été blessée dans ce que je suis parce que moi, je me pensais assez bonne pour en faire un ; elle m'a dit je suis pas certaine que t'es prête à faire ton doctorat. (...) C'était moi

qui étais refusée, c'était ma personne que j'avais présentée quand je te disais que mon processus avait été authentique, de A à Z. J'étais blessée, j'étais triste, mon estime de moi était tellement touchée, elle avait descendu là, t'as même pas idée, je me demandais vraiment ce que moi je valais. C'était moi au complet qui pouvait pas faire partie du processus, donc, c'est comme si c'était toute la personne qui valait... qui avait pas rentrée dans le... c'était là que la honte se situait un peu (Samira).

Quand j'ai eu les réponses, parce que j'en ai eu plusieurs, j'ai été déçue oui, parce que toute ma vie, j'ai réussi dans ce que je voulais, donc j'étais confrontée comme à un premier... échec là qui était quand même difficile à prendre. (...) Plus personnellement, on a un goût d'échec dans la bouche, j'avais quand même pas réussi à quelque chose, ce qui était nouveau pour moi. (...) Aussi pour la question d'après les refus, une perte de confiance en ses capacités justement de réussir dans quelque chose, d'être acceptée dans quelque chose qu'on veut et qui est difficile à atteindre (Pascale).

J'ai eu les refus, fait que c'est sûr, ça fait de la peine, c'est la partie pas le fun quand les lettres commencent à rentrer pis que c'est toutes des refus. Les réponses ont commencé à rentrer mais chaque refus tu vis ça comme... ben moi, chaque refus j'ai vécu ça comme un rejet fait que c'est ça, ils veulent pas de moi, ils veulent pas de moi, pis ils veulent pas de moi. Rationnellement, tu le sais que c'est pas toi en tant qu'individu mais tu vis ça comme ça, écoute, c'est six ans de ta vie que t'es prête à investir dans quelque chose. À chaque lettre que tu reçois, c'est la même, même, même (sic) réaction (Nadine).

J'étais pas dévastée, mais j'étais-tu déçue? Sûrement, oui. (...) J'étais déçue de pas avoir fait les choses que j'aurais dû faire, je me sentais peu compétente. (...) Là, j'avais pas donné mon maximum selon ce que j'aurais pu donner à ce moment-là. Je trouvais ça peut-être un petit peu pas lâche mais pas très reluisant. Est-ce que ça a atteint mon estime de moi? Peut-être un petit peu... (Kylie).

Dans le cas de François, le rejet de sa candidature prend une saveur différente.

J'ai reçu la confirmation que j'étais vieux, que ma vie active était passablement finie... D'ailleurs, ils m'ont pas pris au sérieux non plus là où je suis allé, j'ai été refusé. Ça a été comme une grosse confirmation d'abord de mon âge, 57-58-59 ans... On arrive à un âge de la vie et là, ça le souligne en traits lumineux qu'on est rendu là, c'est l'âge des renoncements, il faut renoncer à certaines choses impossibles. Ça fait partie des passages obligés de la vie, c'est bien beau d'entretenir l'illusion qu'on va être jeune tout le temps (...). Puis, il y a la réalité biologique aussi qui est là, c'est celle-là qui est vieille (François).

4.4 Ébranlement de la vocation

Le refus de la candidature aux études supérieures en psychologie a des répercussions sur la vocation de plusieurs participants à la recherche.

Moi je veux être psychologue depuis que j'ai 15 ans. C'est comme si on m'avait dit tout ce que tu as fait jusqu'à date ben, tu sais, je suis plus sûre que ça va. C'est moi, [Samira], dans ma globalité, qui étais remise en question :

est-ce que je suis vraiment une bonne personne pour aider les gens? Est-ce que je suis capable d'écouter comme il faut? Est-ce que c'est vraiment ma place d'abord la psychologie? (...) C'est ma vocation! C'était ma passion, puis c'est comme si on m'avait dit [Samira], je suis pas sûre que t'es faite pour ça, attends, on va voir. Aouch! Ça a fait tellement mal, ça a été un coup de poing à la figure, ça saigne longtemps (Samira).

Depuis la fin du secondaire, c'est comme si je savais par où passer pour aller où je voulais, fait que c'est sûr que dans ce temps-là, tu te projettes dans un certain rôle, avec certaines fonctions, un certain titre, un certain emploi, pis tout ça. (...) C'est plus par rapport à ma vie pis mon choix de carrière, par rapport à où je me projetais pis qu'est-ce qui sera pas la réalité : je serai pas psychologue. C'est sûr qu'il y avait une déception de pas avoir atteint quelque chose que je m'étais fixée pis dans ma vie souvent, quand je me fixais des choses, j'y arrivais toujours (Kylie).

Moi, j'étais comme plus sûre d'être motivée pour l'année d'après. Je me disais, c'est peut-être un signe que dans le fond, c'est quasiment mieux que je fasse pas ça, peut-être que dans le fond, je serais « poche » moi... Je veux dire, j'ai l'impression que je voudrais sauver la planète parce que moi aussi j'ai eu un trouble, peut-être que c'est pas mon domaine, pantoute (sic). Tandis que ma sœur, elle, depuis qu'elle est jeune qu'elle sait qu'elle veut faire ça, qu'elle a une bonne écoute, tout le monde est porté à lui conter leurs problèmes. Je me disais, elle, elle le sait qu'elle aimerait ça (Annabelle).

Malgré l'ébranlement de leur projet vocationnel, plusieurs participants font état de l'endurance de leur désir de pratiquer un métier en relation d'aide. « S'il y

avait juste eu comme profession de relation d'aide la psychologie, pis que la seule façon d'y arriver c'est en faisant le doctorat, probablement que j'en aurais souffert vraiment » (Kylie).

[Ma vocation] n'a pas changée, non non pas du tout, pas du tout, pis je sais qu'elle changera pas non plus. Je sais que c'est ça que je veux faire, c'est pour ça aussi que je suis nerveuse mais que je suis pas stressée par rapport à ça. Je me dis ça va être ça, je sais pas par quel chemin exactement mais ça va être ça. Je sais que ça va être en relation d'aide, je me considère vraiment chanceuse de savoir ça parce qu'il y a beaucoup de gens qui le savent pas pis ça, je suis déjà vraiment contente de ça (Pascale).

C'est sûr que je l'ai remis en question de continuer à cheminer là-dedans, durant l'été ça me tentait plus, mais en même temps, il y a toujours cette affaire-là que je me vois pas faire autre chose, je peux pas. On dirait que tout ce que je veux faire, n'importe quoi que je veux faire dans la vie, ça va être en-deçà de ce que je suis capable de faire, je m'accomplirais pas vraiment. Quand tu sens vraiment que c'est ton chemin, tu peux pas l'éviter, c'est comme un peu malgré toi (Beverlie).

C'est un des trucs les plus importants auxquels j'ai appliqué, pis un des trucs les plus importants auxquels j'ai été refusée. Je suis tellement rendue avancée, je veux plus reculer. J'ai comme tellement passée à travers toutes les étapes, je pense que je vais avoir bientôt tout fait en psycho sérieusement. J'aime la psycho, je le répéterai jamais assez, c'est la seule chose que je veux faire alors je me vois pas du jour au lendemain... Je fais tout ce que je peux pour poursuivre le seul truc que je veux faire dans la vie. J'ai pas été déçue dans

l'optique que j'ai pas été forcée de changer de voie. Mon projet était pas anéanti, je me disais c'est pas si grave que ça, je vais continuer pis je serai acceptée l'année prochaine (Michèle).

Suite à la perte de leur projet, les participants évaluent leur situation académique, et notamment, le fait d'être bachelier en psychologie. « Je me disais avec un bac en psycho, on peut pas faire grand chose, on fait pas partie d'aucun ordre, tu peux t'orienter vers plusieurs domaines, au niveau de la maîtrise, mais pour travailler, tu fais pas grand chose » (Justin). « C'est pour ça que je persévérais aussi parce que bon, avec le baccalauréat, je me voyais pas, j'étais pas assez solide pour partir une carrière si on veut » (Janelle). « Tu te dis ben là, c'est quoi mes options? C'est quoi que tu vas faire? T'as un bac en psycho pis ça sert à rien sur le marché du travail : ils te veulent pas parce que t'as aucune expérience pratique. Fait que là, j'étais avec un bac qui sert à rien » (Nadine).

5. Le refus et les figures significatives

5.1 L'entourage

L'annonce du rejet de la candidature à l'entourage immédiat est souvent un moment difficile. « Je me souviens plus... je l'ai fait à ma mère en premier, oui, il a fallu que je le dise un peu à tout le monde. J'ai un blanc de mémoire mais j'imagine que c'était pas facile » (Janelle).

En pleurant comme un bébé, je pensais être capable de leur dire écoute, j'ai été refusée... Non, non, ça a été la crise de larmes là, épouvantable, puis mes parents sont séparés, il a fallu que je le dise deux fois, ça a été pénible. Je ris

parce que je pensais vraiment être capable de dire écoute, j'ai quelque chose à te dire, je suis refusée mais je vais... Tu sais, essayer d'être capable d'écouter mon parent me reconforter là-dedans, mais pas du tout, j'écoutais rien, je pleurais comme un enfant, c'était incroyable, ça m'a fait ça aux deux parents (Samira).

Cette émission-là, je te dirais que ça résume pas mal la relation que j'ai avec mon père ; lui, il a un fils dans la P'tite Vie pis il essaye toujours d'aller se valoriser après son père, regarde Papa, j'ai fait ça, Papa, j'ai réussi ça, pis son père l'écoute jamais. C'est un peu le genre de relation que j'ai avec mon père. (...) C'est jamais assez, c'est jamais parfait, moi je suis allé à l'université mais la psychologie c'est pas une science, la psychologie, c'est du blah blah (sic)... J'ai toujours été rechercher l'attention de mon père un petit peu de ce côté-là. J'ai dit, je vais aller en psychologie, je vais écrire des beaux travaux, je vais lui montrer ça, il va être content. (...) T'es scolarisé, quand on fait une réunion de famille, on est 125, fait qu'ils te voient et oh, il est scolarisé il va aux études supérieures, lui c'est un intellectuel, pis t'es plus haut que les autres fait que tu peux régler nos problèmes. Ça fait 2-3 ans pis le monde ah, il s'en va faire son doctorat en psychologie. J'ai repoussé beaucoup de monde autour de moi, ça a été, pour mes parents, ça a été hey, il a été refusé là, pour mon père, ça a été un échec. Moi, je le prenais au premier niveau, les premiers 6 mois, je l'ai pris comme ça, on dirait que je me sentais jugé par ma famille, comme un échec (Stéphane).

Plusieurs participants ont témoigné de l'incapacité de leur entourage immédiat à mesurer l'ampleur la situation.

Ils comprennent pas la structure de l'université, je leur explique mais ils la connaissent pas comme des parents universitaires qui ont passé par un processus. Pour eux, d'une façon ou d'une autre, ils sont déjà fiers, et c'est là-dessus qu'ils ont misé. (...) Ils comprennent pas le système, ils peuvent pas voir l'ampleur, ils peuvent pas mesurer c'est quoi la contingence du doctorat en psychologie (Samira).

J'en ai pas parlé énormément parce que le monde, ils comprennent pas ça, la plupart du monde, ils comprennent pas pourquoi tu fais des études super longtemps. Fait que le trois quart du monde, c'est comme... ben, « d'la marde » là, tu retournes travailler, ou « d'la marde », t'as réussi à faire ça, c'est comme, regarde, tu comprends pas (Nadine).

Les participants ont de la difficulté à donner des raisons précises à leurs proches pour expliquer le rejet de leur candidature.

La majorité du monde connaissent pas le processus de sélection, pis pour eux autres, psychologue, psychiatre, psychanalyste, c'est toute la même affaire pis ça se fait tout facilement. (...) Ça a été difficile pour moi, j'ai expliqué mais qu'est-ce que tu veux expliquer? Les matantes viennent te voir pourquoi t'as pas été accepté? C'est quoi les critères? C'est quoi les critères que t'as pas? Je les ai tous. Pourquoi t'as pas été accepté? Ben, 6.5 étudiants, ils sont tous pleins, j'ai pas plu au prof... Je sais pas quoi dire (Stéphane).

Quand les gens me reposaient la question, pis, t'as-tu des nouvelles ? Je disais oui, j'ai été refusée. Je m'attendais à ce que les gens réagissent d'une certaine façon quand j'allais leur dire ça. J'ai une amie, elle a appliqué plusieurs fois

en médecine, ça faisait plusieurs années qu'elle se faisait refuser. Je me sentais mal de réagir à ça, je savais pas quoi lui dire, tu le sais pas pourquoi elle a été refusée, tu sais pas si elle est vraiment bonne à l'école, tu sais pas si elle fait l'affaire, t'es pas les gens des comités de sélection. Tu peux avoir plusieurs réactions mais de dire là je comprends pas, comment ça, justement, t'es bonne à l'école c'est pas quelque chose que je trouvais approprié de dire. Je trouvais pas non plus approprié de dire oh ben, je suis désolée c'est comme vide de sens. Moi, j'avais un besoin de dire quelque chose à ce moment-là mais je savais pas quoi dire, j'étais mal à l'aise. (...) C'est pas visé contre moi mais les gens, ils essayent de trouver des explications plus personnelles à moi. Ils essayent d'enlever la responsabilité à moi en me la donnant en fin de compte, pis ils vont dire comme oh ben là, t'as des bonnes notes, mais comment ça, t'as de l'expérience, ils essayent de trouver une réponse puis il y en a pas. Ça fait qu'on se pose des questions nous-mêmes, des questions qu'on le sait qu'on a pas de réponse pis qu'on veut pas se tourmenter avec des questions qui sont sans réponse de toute façon (Pascale).

Néanmoins, les proches jouent un rôle de soutien très important. « J'avais ma famille beaucoup, beaucoup (sic) qui était là, mes amis beaucoup. Je suis privilégiée pour ça » (Janelle).

C'est sûr que j'étais très bien encadrée, mon copain, mon « chum », ça a été le premier à me supporter. Il était très supportant, il m'a beaucoup ramenée à qui je suis, non, non, non (sic), je suis ben trop mêlée, là regarde, on paniquera pas, on n'étendra pas ça partout, tu fais très bien ton travail d'intervenante, tu poses des bonnes questions, t'aides les gens autour de toi, t'es capable toi-même de te remettre en question. Il était vraiment capable de me resituer par rapport à qui je suis (Samira).

5.2 *Les pairs*

Le refus a des répercussions sur les rapports des participants avec leurs pairs. « J'ai pas eu à être confrontée à elles parce que bon, on a fini l'école, puis ils ont fait des soupers puis je suis pas allée » (Saskia). Être entouré de personnes qui ont été acceptées au doctorat peut être particulièrement difficile à vivre.

Cette journée-là, j'ai trouvé ça très difficile parce que j'étais entourée de doctorants qui étaient tout heureux d'être au doctorat, puis moi je venais de recevoir euh... en pleine figure mon refus. Tous mes amis ont été acceptés au doctorat, encore plus difficile, parce que non seulement j'ai vécu ça mais en plus, j'ai même pas de point de repère parce que tout le monde autour de moi est content d'être accepté. Ça me renvoyait en plein visage que moi j'étais refusée! (Samira).

Les participants se comparent à ceux qui ont été acceptés. « De la déception, je pense un peu aussi parce que mes amis avaient réussi. Je devais me sentir honteuse de moi de pas avoir réussi » (Pascale).

Dans mon groupe de travail, elles ont toutes été prises fait que c'est d'autant plus gênant. Ça serait plus envers ces personnes-là que j'aurais honte. On vivait la même chose, oui, c'est plus face à ces gens-là que j'avais une honte de plus. Je peux pas dire que c'était des amies, c'était des collègues d'école, c'était pas des amies-amies (sic), parce que avec des amies-amies (sic), j'aurais pas cette honte-là. Mais avec des gens, des collègues qui vivent les mêmes choses que toi, qui sont confrontés aux mêmes cours, aux mêmes

examens, au même contexte, que eux soient pris alors que moi non, ouais, c'était plus face à ces gens-là que j'avais une honte (Saskia).

J'ai une amie particulièrement, j'ai trouvé ça difficile parce qu'on a pas le même dossier. On a fait nos démarches ensemble tout le long, par exemple, elle a des moins bonnes notes que moi, elle a pas d'expérience en relation d'aide, puis elle, elle a été acceptée. Il a fallu que je me... euh repositionne en disant mais là, ok, si je compare mon dossier à celui d'une autre, pourquoi il y en a une qui est acceptée et pas l'autre? Je le comprenais pas, j'étais pas capable de rationaliser ça. On s'est un peu moins vu cet été. Elle, elle a eu son premier colloque, puis j'étais la première à l'appeler, j'avais hâte de voir comment ça l'avait été. (...) Je suis contente de voir que mes amis font des stages, je suis contente de les voir réussir dans ce qu'ils entreprennent, c'est sûr que je les trouve chanceux d'être où ils sont, c'est sûr qu'il y a un minimum d'envie là-dedans (Samira).

La majorité des étudiants avec qui je me tenais, je pense pas que c'était des « dummies » là, je considère qu'il y en a qui étaient excellents, qui auraient fait des très bons candidats au doctorat : ils étaient refusés, ils savaient même pas pourquoi. Pis on voyait arriver une étudiante qui étudiait 24 heures sur 24, qui arrivait dans ses cours pis elle déballait juste ce qu'elle avait étudié par cœur. Si elle avait pas appris par cœur, c'était une noix. Sauf que elle, elle arrivait à l'examen, elle reprenait son par cœur pis pff... 100%! À la fin, elle donne sa candidature au doc, super bonne moyenne, elle a l'air studieuse, elle a l'air docile, elle a l'air numéro 1. Elle allait voir le prof, elle disait juste les bons mots qu'il voulait entendre pour le « léchailler », pis pas de personnalité là, je vais faire ce que tu me dis. On en a 2-3 dans notre région, ils sont rentrés! Ils rentrent de même au doctorat! Toi, tu te dis, hey! What? La fille,

elle est intelligente, c'est pas que je nie son intelligence mais il me semble que pour faire une job de même, il faut que t'aies une personnalité, il faut que t'aies des positions, que tu sois capable d'argumenter, faut que t'aies quelque chose de plus ! Est-ce que la personne qui tire 95% de ses examens parce qu'elle apprend tout par cœur pis parce qu'elle est capable de résumer bien ce qu'un prof a écrit au tableau, est-ce qu'elle va avoir le même potentiel quand elle va être avec des personnes? (Stéphane).

Moi, c'était plus le fait de me comparer et de me dire, comment ça se fait que telle personne a été acceptée aussi facilement? Y'a une fille qui été acceptée d'ailleurs, ça m'a tellement « fessé » parce que je le sais qu'elle a rédigé son affaire par-dessus le coin d'une table. Elle me posait des questions, c'est moi qui ai répondu à toutes ses questions au niveau de comment remplir sa demande. Elle disait je sais pas quoi faire, pis elle a été acceptée de même. Ça c'était pas fort...Je veux pas dire que j'étais mieux qu'elle, mais je peux dire que d'après ce que je connaissais, j'étais plus sérieux qu'elle en tous cas. (...) Il y a même une fille, je sais qu'elle était pas faite pour un doctorat parce qu'on faisait un travail pis elle était pas capable de supporter la pression. Elle me regarde pis elle me dit hein, l'UQÀM, j'ai été acceptée, même pas d'entrevue! Je fais hein? Qu'est-ce qui se passe là? J'ai même pas eu de nouvelles. Moi, j'avais préparé mon dossier, je m'étais plus préparé qu'elle. La fille, elle se fait accepter, même pas d'entrevue, pis moi je suis refusé, pas d'entrevue... écoute, hey là, « wow »! (Justin).

Les participants savent qu'ils ne sont pas les seuls à vivre cette situation.
« Elle aussi elle a été refusée, je me rappelle elle pleurait. Je pense qu'on a toutes braillé à quelque part dans le processus » (Nadine). « Dans mon cercle d'amies, j'étais une des seules à vivre ça, mais dans le bac au complet, non : c'est sûr que

j'étais pas la seule dans ce bateau-là. C'est important d'en parler, parce qu'il y en a beaucoup » (Saskia).

Les personnes qui sont refusées, je les connais pas. C'est plate à dire mais dans les faits, c'est pas tout le monde qui rentre non plus. (...) Ça reconforte, les chiffres peuvent reconforter, les statistiques à ce niveau-là parce qu'on... je me rends compte que je suis pas toute seule non plus. Étant donné que mes amis, je peux pas me repérer à eux autres, je me repère aux chiffres (Samira).

5.3 Les professeurs et l'institution universitaire

Les participants ont évoqué leur réaction envers leurs professeurs et soulignent leur statut de psychologue. « C'est un psychologue qui fait le refus, qui amène ça là. (...) Je suis sûre qu'ils sont sensibles, ils te disent bonne chance mais de plus s'impliquer, faire un suivi avec nous » (Janelle).

Je m'aperçois aussi, « criss » la psycho, ils veulent pas de moi, y'a une « gang » là-dedans qui sont super bons, pis y'a une « gang » que c'est des « bozos » qui se parlent dans leur tour d'ivoire, qui ont pas d'application dans la vraie vie. Le prof là, il te répond même pas parce que pour lui, t'es pas assez important pour qu'il te réponde. Qu'est-ce qu'il fait lui dans la vie, il publie 4-5 articles dans une revue que personne lit au fin fond de la forêt là, qu'il reste dans son « trip ». (...) Ça m'a fait découvrir que j'avais une haute estime de la psychologie et que je dirais maintenant, mon estime, elle s'est très réajustée à la baisse. Peut-être pas les psychologues de terrain, c'est les profs d'université, les profs en psychologie à l'université, je les déifiais un peu, je les mettais à un niveau de Dieu, maintenant, je m'aperçois y'en a des

supers mais y'a aussi des « twits ». (...) Ils peuvent ne pas m'accepter, me trouver un candidat pas important, mais se faire répondre comme pire que quand tu vas porter un formulaire au gouvernement... Ils sont pires que le gouvernement, pis c'est supposé être des spécialistes des relations humaines (Stéphane).

Je trouve ça déplorable qu'en psycho, qui est un métier que je regarde assez de haut, que ça fonctionne comme ça, qu'il y ait pas la notion de ce que ça fait aux gens. C'est sur ils sont peut-être tellement occupés qu'ils se rendent pas compte de ce que ça fait pour les étudiants. Je trouve c'est pas trop humain ce qu'on endure finalement (Michèle).

Certains participants bénéficient du soutien de leurs professeurs dans cette situation difficile.

Moi, j'ai été ben chanceuse là-dedans, dans le sens que mon prof, [Monsieur I.], il était très, très (sic) humain avec moi pendant tout le temps, fait que ça a mis un baume un peu dans tout ça. (...) Il me ramenait plus, mais non c'est juste un côté de ta vie qui... pis c'est ça, je sais pas, il était rassurant (Janelle).

Je suis arrivée dans son bureau anéantie, puis il m'a demandé est-ce que vous savez pourquoi elle vous a refusée? Il m'a vraiment révélé sa surprise. Ça fait du bien parce que ça traduit à quelque part que [Monsieur O.] m'aurait probablement prise au doctorat parce qu'il croyait beaucoup en moi. (...) Il m'a récupérée complètement, j'étais boursouflée, j'avais pleuré, et il savait que j'allais pas bien, il m'a vraiment récupérée là-dedans. Premièrement, je l'ai reconnue sa surprise, ça m'a fait du bien de savoir qu'il y avait des gens

qui avaient été étonnés. Si les gens, si mes collègues, si [Monsieur O.] me dit qu'il est étonné, bah là, ça veut dire quelque chose, ça veut dire que je suis peut-être à la bonne place (Samira).

Même le prof, il trouvait ça drôle que j'ai pas été acceptée, il disait il me semble qu'à l'Université de Montréal, c'est ben les notes qui sont importantes, pis il trouvait que j'avais un bon dossier, fait que je me disais oh ben, même un prof il me le dit que c'est drôle de pas avoir été acceptée, que c'est bizarre (Annabelle).

Les participants rapportent leur réaction envers l'institution universitaire à la suite du rejet de leur candidature. « J'étais plus fâchée du côté de l'administration, comment ça fonctionne, je trouve ça plate qu'ils donnent pas la chance à des personnes qui veulent vraiment » (Constance).

J'ai toujours réussi ce que j'entreprenais. Là, ils m'avaient dit une série de critères pour rentrer, je crois que j'étais un bon candidat et j'avais les critères, puis j'ai pas rentré. J'en ai même fait plus que ce que le client demandait, fait que dans ma tête, c'était illogique : j'étais découragé. Je suis refusé, pis j'ai aucune explication. (...) J'ai découvert un peu plus comment la machine elle marchait à l'interne, pis ça m'écoeure... Je considère que les universités nous utilisent comme... on est jetable après usage (Stéphane).

Je me suis sentie un peu trahie par le système parce que je pensais que dans ce système-là, j'avais ma place, parce que j'ai fait les efforts nécessaires, parce que je suis mordue de travail, je peux travailler des heures et des heures pour atteindre ce que je veux. Mais sur le coup, je me disais ça m'a rien donné, ce

système-là m'a rien apporté de plus. Quand on met un bâton avec une carotte en face d'un âne puis qu'il essaye tout le temps de l'atteindre, c'est comme ça que je me sentais (Samira).

Pour moi, c'est comme quasiment qu'ils avaient pas le droit de me refuser, jusqu'à ce point-là, parce que moi je me disais pourquoi on pourrait pas être psychologue avec des bonnes notes comme ça là ! Il y avait un côté, c'est ça je me disais c'est pensée magique puis là, ça va être correct ma note, moi j'ai un directeur qui m'a acceptée. (...) Quand je dis que je me sentais diminuée, ben y'a l'injustice, énormément. Aussi, quand je suis arrivée à la maison pour parler à ma mère puis j'étais ils ont pas le droit de me faire ça, de me refuser. Je me souviens comment j'étais là, c'était la grosse injustice, c'était disproportionné. (...) C'était toutes sortes d'émotions, c'est sûr, être démunie, démunie (sic) face à ça, tu peux pas rien faire... Beaucoup d'efforts, c'était beaucoup d'efforts, c'était comme un peu de la frustration. C'était, je travaille fort pour avoir des A, je travaillais fort pour faire toutes sortes de choses aussi qui m'auraient donné une chance pour être au doctorat. C'est ça le plus dur là. Mais là, c'était non, c'était juste les notes, c'était des décimales qui ont fait que j'ai été refusée. Je suis convaincue que c'est ça qui a pas passé plus tard au doctorat, sauf que je trouve qu'ils sont allés trop loin là-dedans (Janelle).

J'avais l'impression qu'on était un peu floué dans le sens où y'a vraiment plusieurs personnes qui sont admises [au baccalauréat] mais y'en a vraiment une infime partie qui peut poursuivre dans la profession. La majeure partie des gens qui font le bac veulent faire la profession de psychologue, c'est rare qu'il y en a qui font un bac pour s'orienter dans autre chose à prime abord. À ce moment-là, je m'étais sentie quand même flouée, j'avais quand même une frustration face à ce système-là, la façon dont ça fonctionne tout ça (Saskia).

Les participants vivent de l'amertume au regard des efforts déployés en vue de leur admission aux études supérieures.

Après toutes ces années de sacrifices, de un, t'as le goût que ça mène quelque part, pis de deux, tu te rends compte que les sacrifices que t'as faits pour avoir des bonnes notes, pour avoir travaillé dans ton domaine, tout le temps que t'as manqué à cause de toutes les diverses activités, ton bénévolat, tout ça dans le fond pèse pour rien dans la balance : c'est vraiment frustrant. Ça a été des belles expériences mais j'ai pas toujours fait ce qui m'a tenté, assistante de recherche, j'ai pas « trippé », je l'ai fait pareil. (...) Pourquoi ils nous demandent autant de critères si ça a aussi peu d'importance? Dans le fond, il faut faire du « lobbying » pour rentrer au doc, en plus de tous ces « foutus » critères qu'il faut remplir, c'est de la « merde » ces critères-là (Michèle).

Le refus de la candidature est concomitant à la fin du baccalauréat, ce qui implique de devoir quitter l'institution universitaire, et le département de psychologie.

Je me rappelle pour le baccalauréat les sentiments que j'ai eu après la dernière journée des examens, pis que je prenais le métro pour aller chez moi, j'avais mon baccalauréat. Cette journée-là, je me souviens, j'avais comme un sentiment de vide un peu, comme perdue un peu aussi, c'est ça, comme toute l'appartenance ou le fun que j'avais dans le bac, ben il était plus là. Je me souviens, je me promenais dans le pavillon Jasmin pis je regardais l'UQÀM, comme c'était pas pareil, c'était complètement vide (Janelle).

6. Deuil du refus

6.1 Explications au refus

Suite au refus de leur candidature aux études supérieures en psychologie, les participants à la recherche tentent d'en comprendre les raisons.

Les 2-3 mois d'après, ça a été d'essayer de comprendre, je me suis dit ok, ils me diront pas pourquoi mais je vais essayer de faire un feed-back, je vais essayer de comprendre. J'ai cherché toutes les sources d'informations qui étaient disponibles autour de moi pour essayer justement de voir où étaient mes faiblesses (Stéphane).

Certains mettent de l'avant leurs caractéristiques personnelles. « J'ai l'impression que mon âge aurait pu me tirer dans le pied parce que je remarque que les gens qui sont rentrés sont plus vieux que moi » (Samira). « Si j'avais été à leur place, c'est un secteur contingenté, j'aurais fait exactement la même chose : j'aurais donné préséance à des jeunes femmes ou des jeunes hommes qui sont dans la fleur de l'âge » (François).

J'en suis quasiment venu... c'est quasiment toutes des filles qui ont été acceptées, j'en suis quasiment venu... À cette époque-là, on était deux, trois gars pis on avait tous été refusés, je me disais y a-tu quelque chose? Y a-tu un sexisme quelque part? (Justin).

J'ai l'impression que souvent les gars sont valorisés beaucoup plus que les filles. J'ai voulu appliquer avec [Monsieur M.], puis j'ai eu l'impression qu'il allait prendre un de mes amis gars... Je me suis fait dire qu'il prenait pas beaucoup de filles, il prenait beaucoup de garçons, puis bon, que ça soit vrai ou pas, je pense qu'en général, en psychologie, quand il y a un garçon qui veut continuer au doctorat, je pense qu'il est pris beaucoup plus souvent qu'une fille (Pascale).

La moyenne générale obtenue au baccalauréat est un élément régulièrement mis de l'avant pour expliquer le refus. « Y'a mes conditions qui ont peut-être parues exagérées, puis mes notes aussi qui ont peut-être parues pas exagérées » (François). « C'était juste les notes, c'était des décimales qui ont fait que j'ai été refusée. Je suis convaincue que c'est ça qui a pas passé plus tard au doctorat » (Janelle).

C'est parce que j'avais pas les notes pis c'est dans le fond, je trouvais ça correct pis je me disais bon, tant pis. Ça a toujours été ça, pis ça l'est encore, c'est les notes qui te suivent. En même temps, moi mes notes, je suis satisfaite, je veux dire, moi, par rapport à moi, ça me va. Mais je vois que c'est ça qui joue beaucoup en ma défaveur (Constance).

La majorité des participants s'expliquent le refus par le manque de places disponibles dans le programme. « C'est pas parce que j'étais « poche » pis qu'il a pris telle autre personne à la place, c'est plus parce que les gens ont pas de place, fait qu'ils peuvent pas prendre des étudiants indéfiniment » (Annabelle).

Après la lettre du refus, je suis allée voir la secrétaire. Elle a dit écoute, la seule chose que je peux te dire, c'est qu'il y avait vraiment pas beaucoup de

places dans le département que tu as demandé. Fait que je pense que je me suis tirée une balle dans le pied en demandant psychodynamique/humaniste : d'après moi, c'était quasiment impossible que je sois acceptée. Il y avait pas beaucoup de places pis j'étais pas dans les meilleurs, meilleurs, meilleurs (sic) (Pascale).

Je sais qu'il manque de places, parce que [Monsieur R.] m'avait dit qu'il y avait eu beaucoup de demandes en humanisme. Je me disais, coup donc, pourquoi ils engagent pas d'autres profs en humanisme? Ça faciliterait oh combien la tâche des gens. Je trouve dommage qu'il n'y ait pas assez de profs pour autant de demandes, il me semble que ça devrait être relativement proportionnel, genre le nombre de demandes versus le nombre de profs dans ces sections-là (Michèle).

6.2 Critiques des processus de sélection

Les participants critiquent la nature des processus de sélection.

[L'UQTR], c'est un système puis tu faisais partie ou pas partie, c'est tout. Contrairement à l'UQÀM où est-ce que c'est le prof qui choisit son étudiant. (...) Les critères de sélection étaient pas les mêmes, même à travers le cadre institutionnel qu'est l'UQÀM, j'étais pas capable d'opérationnaliser et de dire ok, bon bah regarde, ça prend ça pour être au doctorat, puis ça prend ça. Parce qu'il y en a une, moi j'avais des meilleures notes qu'elle, moi j'avais de l'expérience en relation d'aide et en recherche et elle, elle en avait aucune. Je me disais c'est quoi que ça prend, c'est quoi que ça prend pas? (Samira).

Qu'est-ce qui était choquant, c'est qu'à l'Université de Montréal, j'étais sixième sur la liste d'attente pis j'ai pas été acceptée. Mais le prof là, [Monsieur C.], si j'avais été acceptée dans les quinze, il pouvait me prendre. Fait que là, je me dis, il peut me prendre mais là, je suis pas acceptée, puis pendant que je prends pas la place qu'il a, y'a personne qui l'a prise la place là... Fait que je trouvais ça « con », je me disais, pourquoi c'est pas organisé comme à l'UQÀM? (Annabelle).

La nécessité de se faire connaître auprès des professeurs est régulièrement dénoncée par les participants. « Je considérais que les façons de sélectionner les candidats étaient peut-être questionnables, dans le sens où il faut avoir des contacts, il faut avoir été dans un lab, alors que c'est quand même pas une garantie non plus » (Saskia).

Je me suis rendue compte que c'était très subjectif tout ça, les profs, ils choisissent ceux que ça leur tente. Le processus de sélection, il a quelque chose de... une bonne partie de subjectif, de carrément aléatoire, aléatoire serait le plus juste, aléatoire : t'as beau avoir le meilleur dossier au monde, si ça leur tente pas de te prendre, ils te prendront pas! (Beverlie).

Si tu veux me faire accroire que le processus de décision au doctorat est juste, moi je te donne 10 000 pièces! Oh, c'est injuste! Totalement! Les critères des profs sont subjectifs au bout. Moi, je vais être ben honnête avec toi, moi je trouve qu'ici c'est ben du « tétage », pis du léchage, pis de la courbette pis moi j'ai tout lu pis j'aime ce que vous faites (Stéphane).

Je trouve ça dommage qu'ils choisissent les étudiants beaucoup en fonction du « P.R. ». J'ai une amie, elle m'a dit moi, j'étais toujours rendue au bureau du professeur, tout le temps en train de se trouver une raison pour lui parler... Mais moi, je suis pas comme ça, je suis pas quelqu'un qui va voir les gens pis qui s'invente une raison pour leur parler. Je pense que c'est beaucoup de ça que j'ai manqué, de « P.R. » (Pascale).

Les participants considèrent que les processus de sélection n'ont pas fourni les conditions nécessaires pour évaluer correctement leurs candidatures.

Ils savent même pas qui je suis. Du moment que tu me parles, tu la vois ma passion, tu vois que ça m'intéresse, je connais peut-être pas toutes les théories humanistes existentielles mais « crime », j'ai une soif d'apprendre encore. Je pense que s'ils avaient pris la peine de me parler plus que cinq minutes, et de m'interroger sur pourquoi je veux aller en psycho, je pense que ça aurait pu avoir un impact. À quelque part, avec mon dossier, je me serais au moins attendue de passer en entrevue (Michèle).

J'ai l'impression que le processus de sélection est pas nécessairement... Ils arrivent pas à voir qui on est vraiment. J'ai été déçue quand j'ai appliqué à Sherbrooke, j'ai fait une entrevue, j'avais l'impression que ça avait bien été. J'ai été refusée, fait que j'ai appelé pour demander bon, qu'est-ce qui s'est passé, tout ça... Il m'a dit, le point le plus personnel, dans le sens que j'avais peut-être pas un développement assez poussé sur moi-même, alors que moi je trouve que c'est quelque chose qui est vrai de moi, je connais quand même mes défauts. Je pense pas que ce qu'il m'a donné comme explication était vrai, j'étais comme un peu déçue de me rendre compte qu'ils m'avaient peut-

être pas refusée pour les bonnes raisons : ils avaient pas réussi dans l'entrevue à comprendre qui j'étais, à bien cerner ma personnalité ou ma façon d'être (Pascale).

Cependant, un participant témoigne de l'expérience inverse.

L'Université de Montréal, ils m'ont passé en entrevue, ils m'ont refusé, c'est correct, le dossier est clos. Je sentais que c'était juste, j'avais été respecté dans le processus, j'avais pu parler à des gens, ils m'avaient évalué, ils avaient appris à me connaître, pis s'ils me choisissaient pas, c'est qu'il y avait meilleur... Je me disais, c'est de bonne guerre là, j'ai pas été accepté, oui déçu mais ils m'ont reçu, c'est correct je fais mon deuil (Justin).

6.3 Acceptation

Après l'échec de leur candidature aux études supérieures en psychologie, les participants font état du besoin de prendre un temps d'arrêt. « Je suis même pas retournée travailler à temps plein, j'ai dit « d'la marde », je vais me payer des vacances un peu après le bac » (Nadine). « À l'été, j'ai pas touché à rien, je travaillais. Je suis allée dans le superficiel, dans tout ce qui est pas trop existentiel » (Beverlie).

Des fois, j'ai eu un peu de sanglots, d'autres fois, ça allait bien, d'autres fois, j'en rêvais, je rêvais que [Madame P.] m'acceptait. C'était moins envahissant comme tristesse, c'est plate mais l'été, c'est comme une suspension. (...) J'ai rien fait, j'ai pris un « break » là, un vrai, j'avais besoin de faire le vide... J'ai pas ouvert un livre de psychanalyse, pratiquement, de l'été. J'avais besoin de

faire le vide parce que, à chaque fois que j'en ouvrais un, ça me reflétait le fait que j'étais pas rentrée, je trouvais ça trop difficile (Samira).

La participante sur la liste d'attente garde l'espoir d'être rappelée durant l'été.

J'ai eu ma réponse le premier avril, je savais que j'étais pas prise ni à l'UQÀM, ni à l'Université de Montréal sauf que là, ils me disaient que je pouvais peut-être rappeler à l'Université de Montréal pendant l'été, s'il y avait des places qui se libéraient : des fois, il y a des gens qui changent d'idée et qui s'en vont ailleurs (Annabelle).

Après un certain temps, les participants commencent à s'adapter à leur situation. « En septembre, j'ai dit ok, « d'la marde », t'as fait ton temps, tu vas pas rester assise à brailler le restant de tes jours » (Nadine). « [Monsieur O.] m'a dit vous avez été refusée, maintenant, vous devez vivre avec. J'ai interprété ça comme ok, faut réapprendre à vivre, faut pas continuer à s'apitoyer, faut recomposer maintenant » (Samira). « C'est bizarre, quand justement t'es vraiment déçue de quelque chose mais en même temps t'es soulagée parce que tu sais qu'est-ce qu'il en est... » (Michèle). « J'ai fait ok, il y a une part dans la vie qui est aléatoire, ça peut être frustrant, on a pas de contrôle mais c'est ça. J'en suis venue à voir ça puis à l'accepter » (Beverlie).

La façon dont les participants interprètent le refus de leur candidature entre en ligne de compte à ce moment-là. « Je vois pas que c'est un échec dans l'optique où justement, mon projet est pas avorté, tu sais, je continue quand même... Je vais quand même être psy un jour, ça je peux te le jurer » (Michèle).

Un échec, c'est comme une performance. Je le vois pas tellement comme un échec. Le mot échec, c'est un drôle de mot, c'est comme s'il fallait réussir quelque chose, c'est oui ou non, alors que c'est un processus, il y a des nuances. Quelque part, j'ai réussi à faire du mieux que je pouvais, j'avais le dossier le mieux que je pouvais, fait que dans ce sens-là, c'est réussi de mon côté. C'est le refus qui est plus clair dans mon esprit que vraiment un échec, dans le sens qu'on m'a barré la route : tu sais, tu cognes à la porte mais on t'ouvre pas. (...) Je suis persuadée qu'un jour, je serai psychologue, j'en suis complètement persuadée, ça va marcher d'une façon ou d'une autre. C'est comme s'il y a une foi là-dedans, je le sens, c'est confirmé (Beverlie).

Un sentiment d'échec? Non, je dirais pas d'échec pour les raisons suivantes : je savais pourquoi, écoute, c'est pas à cause de mes notes que j'ai été refusé mais c'est parce que j'avais un manque d'expérience. Malgré tout, les personnes qu'ils ont sélectionnées, s'ils ont jugé, avec ce qu'ils ont vu de moi, y'avait mieux, mettons des gens avec plus d'expérience, c'est correct. Fait que je me disais un échec, non, je me disais bon, un synonyme d'échec, tu sais un refus ; je me disais, bon j'ai été refusé mais je sais pourquoi (Justin).

Certains participants décident de persévérer dans le domaine de la psychologie. « J'aurais pas pu lâcher prise comme ça, puis dire bon bah, c'est pas grave, je passe à autre chose. Parce que moi, c'est vraiment une vocation, c'est ce que je veux faire » (Samira). Ils envisagent alors de mettre en place des actions, pour se constituer un meilleur dossier. « Je me suis comme virée de bord vite, vite (sic) mais j'ai pas mis une croix là-dessus. Je me suis dit, c'est peut-être mieux, ça me ferait un meilleur dossier l'année d'après parce que j'y penserais plus » (Annabelle).

Je suis allé voir les profs avec lesquels je travaillais, c'est quoi mes points faibles? Pourquoi vous pensez que j'ai été refusé? Eux autres, ils sont quand même, ils ont un doctorat fait qu'ils sont capables de me dire mes points faibles, tout ça, ton écriture est pas assez bonne, peut-être que t'es pas capable de te vendre assez. On a tout décortiqué pis là, je me suis fait un plan d'attaque. J'ai dit ok, c'est ça mes faiblesses, je vais aller travailler ça (Stéphane).

J'ai regardé plusieurs options. Évidemment, j'ai essayé d'avoir les meilleures notes possibles mais j'étais là à me questionner, est-ce que je refais des cours? Parce qu'il y avait peut-être quelques cours qui descendaient ma moyenne, est-ce que je les refais pour pouvoir augmenter ma moyenne? Est-ce que je vais vers d'autres universités? À ce moment-là, l'UQTR et l'Université de Sherbrooke offraient encore la maîtrise : je m'étais dit que je pourrais peut-être faire une demande là-dedans et ça doit être plus facile peut-être. Mais pour l'année, me donner une année pour voir un peu quelles options sont offertes (Saskia).

D'autres décident à ce moment-là de ne pas persévérer en psychologie. « J'ai mis un X quand j'ai été refusé la première fois » (Craig).

Ça ne s'est pas poursuivi éternellement. C'est comme si j'en avais fait assez longtemps là, X années puis je me suis dit ben là, c'est ça, s'il fallait que ça arrive ben pfff... ça me tente pas de refaire une autre année pour un deuxième refus peut-être. À partir de ce moment-là, c'était vraiment, je mets ça derrière moi (Janelle).

Je sais qu'il y a du monde qui refont des demandes [année] après année, moi je me suis dit je me ferai pas refuser deux années de suite. Si j'ai pas été acceptée pis que j'ai rien fait de plus, ça changera rien, fait que je l'ai pas refait (Kylie).

6.4 Issue de la crise vocationnelle

Peu à peu, les participants commencent à faire des projets. Parmi ceux qui ont décidé de persévérer en psychologie, certains évaluent la possibilité d'entreprendre une année en tant qu'étudiant libre au doctorat.

J'ai été refusée mais je mets pas l'emphasis là-dessus, je mets l'emphasis sur ce que je peux faire en contrepartie. Ça confirmait qu'il fallait que je fasse les démarches pour être étudiante libre, puis dans le fond, je me suis lancée là-dedans. J'avais hâte d'avoir mes premiers cours de doc. S'il n'y avait pas eu ça, je me serais effondrée je pense parce que je déteste perdre mon temps. Je me serais questionnée, est-ce que ça vaut la peine de perdre un an pour réessayer ? Mais là, vu que je perds pas de temps, en fait, c'est génial (Michèle).

Elle m'a fortement invitée à être étudiante libre cette année, de prendre mes cours avec elle parce que c'est pas par désintérêt pour moi mais plus que, étant donné la contingence, étant donné les dossiers qu'elle avait, elle sentait que ça vaudrait peut-être la peine que je fasse un an d'étudiante libre et qu'elle prenne d'autres étudiants qui sont plus prêts à une démarche doctorale (Samira).

D'autres envisagent d'intégrer le marché du travail.

À un moment donné, tu t'assois et là tu réfléchis, tu te dis c'est quoi mes options ? Qu'est-ce que je peux faire avec ce que j'ai ? Je me suis dit ce que je vais faire, c'est que je vais aller valider mon choix de faire de l'intervention : c'est-tu vraiment ça que je veux faire ou est-ce que je me monte un gros bateau et que je me fais des drames toute seule ? Si ça vaut la peine, ben à ce moment-là, j'irai suivre d'autres cours et je verrai c'est quoi les options. (...) Je me suis mise à appliquer partout, j'ai appliqué partout, partout, partout, partout (sic) en relation d'aide (Nadine).

J'avais terminé mon bac, j'ai essayé de me trouver un emploi dans le domaine pour voir d'abord si j'aimais vraiment ça parce que bon, c'est ça que je veux faire mais ça marche pas, fait que je fais quoi ? J'ai réussi à trouver en quand même peu de temps, dans un centre de crise, en santé mentale (Saskia).

D'autres, enfin, se tournent vers de nouveaux domaines. « Je m'étais inscrit entre-temps à la maîtrise en gestion des organisations pour me « backer »... » (Justin). « J'ai pas été déprimée, c'est pas une grosse frustration non plus. J'étais déçue mais en même temps, je me suis retournée vite. Quand j'ai eu des réponses négatives, ça allait bien parce que mon plan B m'intéressait vraiment beaucoup » (Constance).

Vu que moi j'étudie pour tuer le temps avant que le temps me tue, je me suis dit, je vais me réaligner ailleurs. J'ai pas attendu cette lettre-là pour faire d'autres démarches. Entre temps, moi j'étais passé par le registrariat et je m'étais inscrit au certificat en espagnol. J'allais pas attendre ad vitam

aeternam. (...) C'est là que j'ai regardé toutes mes options, j'en avais deux options. L'autre option, c'était de devenir psychothérapeute (François).

J'ai une amie qui avait commencé son doc l'année d'avant, puis elle me parlait de ça, elle le faisait en neuro à l'Université de Montréal. Elle avait dit si t'es capable de faire une maîtrise avant, c'est une bonne chose parce qu'elle sentait qu'il lui manquait quelque chose. Tu peux attendre avant de faire ton doc... cette idée-là a germé (Pascale).

7. Reconstruction en psychologie

7.1 Persévérer en psychologie

Plusieurs participants ont décidé de persévérer en psychologie. Certains ont choisi d'entreprendre une année d'études libres au doctorat en psychologie.

Au doc, ça devient plus intéressant, c'est des cours plus pratiques, enfin! Je savais que ça allait venir. (...) Encore là, ça a vraiment résonné finalement parce que enfin, on exprimait ce que je pensais. (...) Tout ce que je perds en ce moment, c'est la capacité d'être considérée comme une étudiante à temps plein, ce qui m'enlève des bourses (Michèle).

En commençant mon année, j'ai pu voir que j'étais pas prête à rentrer au doctorat. Ça a fait du bien, parce qu'effectivement je la connais pas beaucoup l'approche psychanalytique, puis je suis contente de la connaître davantage parce que je vais être encore plus confiante quand je vais rentrer au doctorat,

je vais avoir des assises théoriques un peu plus poussées. (...) Je suis retombée dans le moule de la psychologie aussitôt que j'ai été étudiante libre : j'adore mes cours, je suis passionnée par mes cours, je lis plus que jamais, je ne me rappelle pas d'avoir été aussi motivée que ça dans mon bac. Le modèle de doctorat me fascine et j'aime ça, je me sens bien là-dedans, je me sens dans mon élément. (...) Aujourd'hui, j'ai pris de l'assurance par rapport à ce système-là, je suis vraiment moins « insécure » (Samira).

Tout de suite, avec [...], une autre étudiante, j'ai donné le ton ; les deux, on est très motivées parce qu'on veut rentrer au doctorat. Dans la classe, je suis la plus, une des plus fortes, je suis un peu comme [le] chouchou [de la professeure] : c'est terrible mais je fais pas exprès. En même temps, je me sens comme à son niveau, j'ai pas trop de problèmes, je me sens pas intimidée. Au début, j'acquiesce, j'essaye de comprendre mais très rapidement, je prends les devants, j'ai des commentaires très intéressants. Quand je viens pour parler, tout le monde prend des notes. Je suis pas tellement supérieure aux autres, les autres aussi sont bonnes, mais il reste que j'ai développé certaines habiletés (Beverlie).

Ma prof a dit peut-être que tu devrais prendre des cours au doctorat comme étudiant libre pour trouver des profs. Mais moi, dans ma tête, les cours de doctorat comme étudiant libre, j'ai dit c'est ben trop dur, je vais me planter là-dedans. Pour moi, c'était comme les cours de doctorat là, je suis sur Terre pis les cours, c'est sur Pluton : je serai jamais capable de suivre le niveau académique parce que je me considère toujours pas assez bon. Maintenant que je côtoie plus d'étudiants au doctorat, je suis pas le plus « bollé », de loin, je le sais, mais je vois que je suis capable de tenir le rythme (Stéphane).

Je capotais pas mal au premier cours parce que c'était un cours de statistiques : je comprenais rien, pantoute (sic). Je veux faire une bonne impression à l'Université de Montréal, fait que si je suis pourrie euh... je peux pas afficher une note « dégueue » qui fasse que mon nom, on l'entendra pas. (...) Ce cours-là, il était vraiment exigeant : il y avait du monde qui avait d'autres cours pis ils trouvaient que celui-là en valait deux. Fait que finalement, j'ai été contente de voir que j'ai eu une bonne note. C'est en voyant que statistiques était « rough », pis que j'avais de la misère mais que finalement, j'ai bûché pareil, j'ai eu les résultats que je voulais, ça m'a motivée. Je suis encore pas pire bonne (sic) même si je suis avec d'autre monde qui eux ont été acceptés (Annabelle).

Certains des participants qui désirent persévérer en psychologie explorent cependant d'autres domaines. « J'ai commencé ma maîtrise, j'avais des cours préparatoires parce que c'est en criminologie. Je me suis comme plus lancée vers ça, commencer mon projet, préparer ma collecte de données, toutes ces choses-là. » (Constance).

Je me suis retrouvée coordonnatrice clinique, dans un centre de traitement pour toxicomanes judiciarisés, des adultes, des gars de prison, alcooliques. Je gérais mon équipe d'intervenants, j'avais 80 résidents. J'avais le tour avec eux autres, ça marchait bien. Je faisais de la thérapie avec eux, ça c'est la plus belle job que j'ai eu de ma vie. (...) Quand j'ai commencé à travailler là, moi j'avais pas pris les cours en psychopharmaco. Je me suis rendue compte que j'étais pas ben ben (sic) ferrée en termes de dépendances. J'en ai parlé avec mon boss, je devrais aller faire le certificat en toxico. Moi, je veux de la formation, fait que là je me suis retrouvée au deuxième cycle en toxico. Là, je me suis mise à « clancher », même pas besoin d'étudier. Je suis sortie de là

avec une moyenne de A. Quand j'ai vu mes notes, j'ai dit oh mon Dieu! Ça vaudrait peut-être la peine, j'ai dit A, A, A, je voyais que je maintenais mes A tout le temps, de session en session (Nadine).

7.2 *Les pairs et les professeurs*

À l'occasion de leurs études libres au doctorat, les participants entrent en contact avec les autres étudiants.

Cette année, quand j'ai commencé mon premier cours d'étudiante libre, je me sentais pas dans la gang... parce que dans le premier cours de séminaire avec [Monsieur R.], il demande comme... pis en plus c'était lui qui m'a dit que j'étais pas acceptée, il demande, bon ok, on va parler un peu de nous, c'est qui vos directeurs de thèse? C'est quoi votre sujet de thèse? Moi j'étais là, je suis étudiante libre, j'ai pas de directeur de thèse. Je me sentais pas vraiment dans le groupe, c'était encore là dur pour l'estime un peu. J'aime pas trop ça me « sentir rapport » pis tu sais, un peu de jalousie pis je me disais oh, ils vont me juger, j'avais quasiment honte, j'ai pas été acceptée au doc, je me sentais « p'tit cul » là (Michèle).

J'ai l'impression que quand un étudiant au doctorat voit un étudiant libre, il se dit ok, moi je suis dedans, elle, elle est pas dedans, avec tout ce que ça implique tu sais, je parle aux... par exemple à toi, puis t'as l'air de dire ouais, elle a encore quelque chose à prouver. Les gens qui sont au doctorat se voient, je veux pas dire supérieurs, c'est pour ça que je cherche le terme, se voient comme faisant partie de quelque chose que toi t'es pas. (...) Au début, c'est bizarre de dire que t'es étudiante libre au doctorat, je trouvais que ça voulait

rien dire, que ça avait pas de statut, que c'était flou. Un coup que je suis rentrée dans le processus, je le vois qu'étudiante libre ou doctorant, dans un cours, tout le monde y passe, tout le monde doit faire le même boulot. Mais au début, je pourrais dire que je trouvais que ça faisait pas de sens, pis ça me faisait honte un peu (Samira).

Malgré les difficultés inhérentes au statut d'étudiant libre, les contacts avec les étudiants admis dans le programme sont parfois bénéfiques. « Ils avaient l'air sympathiques, le monde était prêt à s'entraider parce que le prof avait dit de s'aider. Je trouvais que ça faisait une différence : au bac, on sentait plus une compétition » (Annabelle).

C'est le jour où la fille m'a dit oh, tu sais, pourtant tu « fittes »... Elle, elle était acceptée au doc, elle dit sérieux, t'as l'air à vraiment connaître ton affaire pis tout le temps des commentaires pertinents. Le cours avec [Monsieur R.], c'est « heavy » là... À un moment donné, je dis oh, je comprends rien, elle dit ah oui, tu comprends rien, il me semble que t'as tellement l'air à comprendre vraiment, j'étais là ah bon... Quelque part, je m'étais dit bon bah, je suis pas si insignifiante que ça (Michèle).

Après avoir vu leur candidature aux études supérieures en psychologie être refusée, les participants tirent parfois un bénéfice du contact avec leurs professeurs. « Ça a super bien été. (...) Faut que je réussisse, dans le cadre d'un cours, c'est très facile. Après 2-3-4 cours, les profs me regardent, je finis par réussir à me vendre » (Stéphane).

Je me disais bon ben au moins, j'ai un contact proche avec un prof même si je la trouve relativement antipathique, j'ai pas une grande affinité avec mais je sais qu'elle m'aime bien. En fait, c'était rassurant de savoir ça, même si elle est intimidante. (...) J'étais contente, c'était un travail que je pouvais faire, [au laboratoire de psychologie], j'étais très très (sic) autonome pis je trouvais bien que quelqu'un me fasse confiance (Michèle).

Quand je l'ai approchée, je commençais à faire des démarches avec d'autres profs pour me faire connaître, je lui ai dit que j'ai commencé à faire ça, elle a dit oh oui hein, parce qu'il faut que ça se fasse, faut que vous rentriez là ! J'étais tellement contente d'entendre ça parce qu'elle voyait combien j'étais capable, habile, j'avais la confirmation qu'elle va appuyer ma candidature de façon assez claire la prochaine fois, ce qui m'a fait énormément de joie (Beverlie).

7.3 Adaptation

Les participants montrent des nouveaux signes d'adaptation à leur situation.

Le doctorat fait en sorte que tu rentres, l'année d'après tu commences ton stage et tu remets ton PRD. Moi, j'aurais déjà fait une couple de cours, je vais avoir pris de l'avance. Si on rationalise ça, ça fait ben du sens, ça permet de souffler pas mal plus, donc j'y trouve mon compte. J'ai trouvé le positif là-dedans, puis je suis contente parce que ça me le prenait (Samira).

Je me dis, je vais avoir au moins deux sessions de mon doctorat qui vont être allégées, vu que j'ai déjà fait deux cours et j'ai lu pas mal d'articles. Il me

semble, c'est bien mieux, c'est plus clair, je suis moins stressée à me trouver une idée de recherche en faisant quatre-vingt-dix cours en même temps, j'en avais juste un à me concentrer. (...) C'est une année quasiment chanceuse, je peux prendre un petit break d'avance avant de plonger dans le doctorat. (Annabelle).

Annabelle réévalue son projet initial sous un nouvel angle.

J'avais rien dans le fond, c'est pas comme si j'avais tout ça devant moi, pis là je perds tout ça. J'avais pas comme d'autres, là c'est sûrement dans votre étude, ceux qui font l'étude eux ils avaient déjà un prof tout ça, pis finalement je sais pas moi, le prof il a pris une autre. Ça doit être déprimant ben raide, ça doit être bien pire. J'avais pas tout le beau projet en tête pis y'a rien qui a marché, ça a pas été une montagne qui s'écroule. (...) On dirait que ça me tente plus de commencer un doctorat que l'année passée, fait que ça a quasiment bien tombé (Annabelle).

Cependant, quelques aléas se présentent et des regrets se font sentir.

C'est plate, j'ai déjà perdu deux ans entre mon Cégep et mon université... Je me disais, ça fait « chier » dans le fond, une troisième année, mettons tu finis à 29 ou 30 ans, moi je vais finir bien plus tard que ça. (...) Je suis sur les prêts et bourses, ça fait comme une autre année que tu peux pas avoir de vrai salaire (Annabelle).

À la mi-session, j'ai eu une sorte de crise existentielle, on était dans un « rush », on travaillait fort puis je me disais oui mais pourquoi? Je suis même

pas dedans! Je suis même pas dans le programme et je me tue au travail, j'essaye encore de performer. (...) Je me vois encore dans l'acceptation du refus, je peux pas dire que c'est terminé, que c'est bouclé. C'est encore inachevé, je suis pas en paix nécessairement, c'est encore un fardeau pour moi ça, « maudit! » Je suis encore refusée... Même encore aujourd'hui, c'est sûr que je t'en parle pas de gaieté de cœur, ça sera jamais joyeux comme sujet. C'est quelque chose de pesant d'avoir été refusée, c'est quelque chose que j'ai appris à vivre avec mais je suis encore déçue de la situation, énormément, c'est un de mes plus grands échecs (Samira).

7.4 Héritage

Les participants font état de ce que cette expérience bouleversante leur a apporté.

Tout n'est pas pour rien, ça sert à quelque chose ce refus-là, même si j'aurais pu passer à travers et être acceptée tout de suite, il va servir à quelque chose pour moi, pour peut-être mieux encore. Un échec n'est pas synonyme de négatif, ça peut être pour quelque chose de mieux encore. (...) L'échec, c'est comme une leçon d'humilité, une leçon de lâcher prise aussi : c'est pas toi qui décides en bout de ligne. Tu veux tellement être maître de ta vie mais en même temps, t'es pas nécessairement bonne partout, tu peux pas tout réussir. (...) J'essaye de rester libre par rapport à ça, c'est-à-dire si j'ai des échecs, si ça marche pas, ben ça sera correct. J'en suis venue à accepter cette possibilité-là. C'est sûr que ça me déchire parce que c'est mon rêve, c'est moi, pis en même temps, coup donc! Il y a un laisser-aller que la foi m'a apportée, ce qui fait que je vais prendre moins dramatique un échec. Pour moi, l'essentiel,

c'est Dieu. La psychologie, c'est un chemin pour moi, pour me réaliser mais en bout de ligne, au ciel, je serai pas psychologue. (...) Je continue mon chemin, c'est comme si j'apprends la persévérance alors qu'en général, je suis très peu persévérante. Je referais pas autrement, j'ai vraiment très bien fait, tout a été très bien fait, même encore aujourd'hui, j'ai pas fait d'erreur, j'ai vraiment fait ce qu'il y avait de mieux à faire (Beverlie).

Il est certain que le fait d'avoir été refusée, c'est une quête de sens un peu, dans le sens... à ce que je fais. J'aimerais que ça soit une tentative de grandir dans une expérience d'échec, que ça soit un moyen ou une raison de grandir en tant qu'individu. (...) Si j'avais pas fait cette année [d'étudiante libre], j'aurais l'impression de ne pas avoir bouclé quelque chose, de pas avoir tout fait pour essayer de devenir psychologue. C'est ma vocation, c'est ce que je veux faire dans la vie, je ne pouvais pas ne pas me donner ça à moi. Puis, à l'inverse, je peux pas m'infliger non plus de rester dans le flou longtemps parce que je suis pas bien là-dedans, je peux pas, c'est une question de respect de soi aussi. (...) Aujourd'hui, je suis capable de l'aborder autrement. Ça m'a créé une ouverture, ça m'a permis de me connaître davantage, en ayant mal, c'est vrai, ça m'a permis de me connaître devant un échec. Dans ce sens-là, c'est positif parce que maintenant, je sais que je suis capable de récupérer les choses avec le temps. (...) Je suis plus en paix avec la décision [de la professeure]. Encore aujourd'hui, j'aurais pas pu faire plus et c'est correct comme ça (Samira).

Tout ce qui m'est arrivé depuis que j'ai su que j'étais pas acceptée, ben ça a fait que je suis encore plus motivée pour faire une autre demande. Je suis contente de ne pas m'être laissée emporter par les idées de oh! je suis pas trop à ma place, euh je vais laisser faire... Je vais faire une demande cette année,

puis là, si je suis pas encore acceptée, je sais pas trop ce que je vais faire (Annabelle).

8. Relance de la candidature

8.1 *Les démarches concrètes*

Dans la perspective d'une nouvelle candidature aux études supérieures en psychologie, les participants se lancent de nouveau dans les démarches nécessaires à leur admission. Ils repassent ainsi par les mêmes étapes que la première fois. Ils s'appliquent à établir des contacts privilégiés avec leurs professeurs. « Je suis revenue comme étudiante libre, j'ai pris deux cours en psychodynamique. (...) J'ai décidé de prendre un cours en humanisme, fallait que je me fasse connaître par d'autres profs » (Beverlie).

Je m'étais dit que là, j'étais pour me faire connaître, puis avoir un directeur de prévu. (...) J'ai fait une demande de bourses FQRSC, recherche en santé, je me disais, dans la demande d'admission à l'Université de Montréal, ils nous demandent avez-vous fait une demande de bourse? L'année d'avant, j'avais dit non, mais là, j'en ai faite une, fait que je me dis que ça va peut-être être un point de plus à mon dossier (Annabelle).

J'ai recontacté (sic) [Madame P.], je vais prendre le cours avec elle parce que je veux qu'elle me connaisse plus, puis moi aussi je veux la connaître plus. Parce qu'il faut pas oublier qu'elle m'a refusée, moi je veux savoir, je veux savoir à qui j'ai affaire avant de vouloir encore m'inscrire avec elle, est-ce qu'elle me refuse, dans le fond je veux savoir pourquoi elle m'a refusée, est-

ce que c'était personnel ? C'est à force de la connaître qu'on va savoir si ça peut vraiment marcher ou pas tu sais. J'ai aussi demandé à la rencontrer, pour qu'elle me dirige à travers les auteurs, pour mon intérêt de recherche, puis je veux qu'elle sache que je fais des efforts pour avoir un intérêt de recherche qui se dirige beaucoup plus avec ses intérêts à elle (Samira).

S'il y a une chose que j'avais pas compris, c'était qu'il fallait approcher les profs et leur demander d'être directeur de thèse. J'ai été voir les trois profs en humanisme, c'était sans équivoque cette année. Si c'était vraiment plus dans ma personnalité, j'insisterais pis j'irais licher là tous les profs possibles et inimaginables (Michèle).

Les participants ont tiré un apprentissage de leur premier passage dans le processus. « Je sais un peu plus ce que c'est, pour avoir tiré de mon erreur, je sais un peu plus où je m'en vais » (Samira). « Maintenant, je serais capable, j'en ai fait des demandes de subvention, tu t'améliores, aussi, c'était pas super bon mes demandes, tu vois pas autant tout ce qu'il faut faire » (Constance). « La deuxième fois par exemple, j'ai couru les profs mais je trouvais ça plate d'avoir à « courailler » après du monde pour me faire accepter. C'est comme ça que ça marche, c'est ça la « game » finalement » (Nadine).

À la fin de l'entrevue, je me suis dit, ça va mal. Ben au moins, si je me suis « fait dans les mains », si ça a mal été, je lui demanderais un « feed-back », c'est pas vrai, je vais pas rester, une autre stratégie que j'ai développé la première année, j'ai dit, est-ce que je peux avoir un « feed-back » là sur notre rencontre? (Stéphane).

8.2 Aléas dans les démarches

Malgré ces apprentissages, les participants rencontrent des aléas dans leurs démarches, tout comme la première fois.

Le bug que je pourrais dire qui est de mon côté, et pas du côté du système, c'est que pour me vendre, je suis totalement pourri. Ça, j'ai réalisé ça avec le temps, pour rentrer, faire la première communication avec les profs, j'ai de la difficulté. C'est quand je sais que j'ai le pied dans la porte, je suis capable de montrer ce que je vaudrais, pas de problème. C'est faire ouvrir la porte que j'ai de la misère (Stéphane).

J'avais pas beaucoup de temps pour préparer [mon dossier]. Cette année je me suis dit, bon il est à moitié fait, c'est déjà pas pire, je mettrais pas trop d'énergie là-dedans, j'ai d'autres choses à faire. Fait que j'ai rempli relativement à la dernière minute le formulaire, les lettres de référence, ça j'avais fait ça relativement d'avance début janvier, puis le soir même, la veille, j'ai retravaillé ma lettre de présentation. (...) Ça a quand même eu un impact sur ma demande de doc cette année, j'ai pas pu assez me préparer, si j'avais pu cette année, j'aurais pris plus de temps de travailler mes sujets de thèse (Michèle).

Les participants craignent un nouveau refus. « C'est toujours une question de disponibilités, c'est toujours un peu fâchant parce que je me dis qu'est-ce que ça va prendre pour qu'ils me prennent? » (Beverlie).

J'espère pas me faire faire encore le coup cette année. (...) Ça l'air que ça tombait mal parce que c'était toujours le concept de places, oui ils sont intéressés mais c'est les places. Je te dis, au pire, je serai étudiante libre une année de plus là, je trouve ça vraiment plate, je sais pas si c'est ça qui va arriver ou non. Si je suis pas acceptée cette année, je serai acceptée l'année d'après. Vous me prendrez l'année prochaine ou vous me prendrez pas mais je vais toujours être dans vos pattes pareil si vous me prenez pas (Michèle).

C'est sûr que je vais être terriblement déçue si je suis re-refusée (sic), si je suis refusée dans le fond, si je vis un autre refus, je vais être vraiment triste, mais je vais le prendre différemment. C'est trop difficile, je veux pas le revivre, ça m'intéresse pas. (...) C'est la dernière fois que je le fais. Ça c'est clair dans ma tête, je vois des gens qui sont étudiants libres pis c'est drôle parce que c'est [Monsieur O.] qui m'a éclairée là-dessus : il y a des gens qui sont étudiants libres au doctorat et qui rentreront jamais, les profs le savent et moi je veux pas faire partie de ces gens-là (Samira).

8.3 État d'esprit envers la nouvelle candidature

Après avoir passé au minimum une année à suivre des cours libres au doctorat, à entreprendre des formations complémentaires, à mettre à profit leur expérience du premier refus pour bonifier leur candidature, les participants démontrent de la confiance au moment du dépôt du dossier.

J'ai commencé mon cours libre à l'Université de Montréal, fait que c'est ça que je me disais, j'ai comme pas mal mis tous les points à mon dossier pour que là, cette année, ça fonctionne. Si ça fonctionne pas, ben là, je me dis, je

sais pas qu'est-ce que j'aurais pu faire de plus dans le fond, vu que là j'ai comme un prof, j'ai des projets, j'ai travaillé dans des laboratoires pis j'ai fait des cours à l'Université de Montréal, pis j'ai une bonne note en plus (Annabelle).

J'ai fait ma deuxième demande. Le dossier académique, ma moyenne était très bonne, j'avais beaucoup d'expérience, au-dessus de 1200 heures d'assistance de recherche, solides. J'ai fait de l'analyse statistique, y'a même des profs qui m'appellent pour faire de la consultation en méthodologie quantitative avancée parce que j'ai développé une expertise là-dedans. Les demandes pour rentrer au doctorat, je pense que j'étais au-dessus de la norme (Stéphane).

Moi dans ma tête, encore plus que l'année passée, j'ai fait tout ce que je pouvais, tout ce qui était en mon pouvoir, tout ce que je trouve raisonnable de faire sans faire ma « lèche-cul » pis ma « lèche-bottes ». Si je suis pas acceptée cette année, je vais être encore plus frustrée que l'année passée parce que justement, ça va être l'impuissance totale dans le sens que je vais vraiment avoir tout fait. Je pourrais pas me dire oh c'est à cause ce ça, je saurais pas c'est à cause de quoi (Michèle).

Certains participants ont passé quelques années à améliorer leur dossier avant de se relancer dans des démarches pour être admis aux études supérieures en psychologie.

Je me suis dit peut-être qu'en ayant une maîtrise puis des meilleures notes que ça va pouvoir jouer en ma faveur. (...) Ça paraissait que j'avais beaucoup d'expérience en recherche à comparer à bien des dossiers, que j'avais

beaucoup de publications, que j'avais plusieurs habiletés en recherche parce que ça fait quand même quatre ans que je travaille dans ça (Constance).

Avec le temps, j'avais deux ans d'expérience en pratique, je travaillais dans le domaine depuis deux ans comme intervenante psychosociale donc mon dossier était, en tous cas dans ma perception, plus étoffé : j'avais de l'expérience de terrain, j'avais les notes, j'avais plus de lettres de référence, etc. Donc mon espoir était plus grand mais était associé à des faits où effectivement mon dossier était beaucoup plus intéressant que le dossier que j'avais remis ici la première fois. (...) Je considérais que j'avais des bonnes chances, j'avais une chance sur deux parce qu'il y avait vingt personnes qui étaient prises à l'entrevue, ils en sélectionnaient dix (Saskia).

J'ai pas perdu mon bagage d'avant, j'ai de l'expérience avec les jeunes, avec les déficients, un petit peu en santé mentale, j'ai de l'expérience avec des hommes judiciarisés, toxicomanes, des troubles de la personnalité narcissique, on a des antisociaux. (...) J'avais encore l'expérience de travail en laboratoire. J'ai une moyenne de A au deuxième cycle là. (...) Là, le projet a commencé à germer, les intérêts de recherche pis tout le « kit ». J'ai pondu un beau projet de recherche, j'étais contente. Mon projet, il était tellement beau et bien monté, écoute c'était un super beau travail, j'avais eu A+ dans mon cours. Je me disais, un prof qui m'accepte, premièrement ça lui coûtera pratiquement rien en laboratoire parce que mon boss, il mettait le centre à ma disposition, j'avais un centre à moi toute seule, je pouvais faire ce que je voulais avec les toxicomanes judiciarisés. Si j'avais voulu faire une recherche, j'aurais fait des questionnaires, j'aurais pu faire tout ça sur place, il y aurait pas eu de problème, j'avais tout ça (Nadine).

9. Répétition du refus

9.1 *L'annonce*

Les candidats, lancés dans une deuxième tentative d'admission aux études supérieures en psychologie, repassent à travers les mêmes étapes que la première fois, notamment l'attente de la réponse.

À un moment donné, c'est parce que la « mauzus » de lettre de refus, elle rentrait pas de l'Université de Montréal. Je sais pas pourquoi je reçois pas de lettre, fait que là je me suis dit peut-être qu'ils sont en train d'étudier les demandes, peut-être qu'ils préparent les entrevues, je le sais pas qu'est-ce qu'ils font. En attente de la réponse, tu tombes vraiment dans l'impuissance, c'est plus dans tes mains, c'est fou là. La deuxième fois, quand je te disais que la première fois l'anxiété dans le tapis, la deuxième fois, je le savais, fait que j'ai dit là, je le ferai pas ça, je vais rester calme. Mais à la fin, écoute, j'avais des sautes d'humeur, c'était épouvantable, je m'endurais plus, j'avais les nerfs tendus comme un élastique, mais je me grattais plus. À la fin, j'ai commencé à moins dormir la nuit pis tout le kit (Nadine).

Constance, qui s'est entre-temps beaucoup investie dans un autre domaine, ressent une difficulté au moment de recevoir la réponse à sa deuxième candidature en psychologie.

J'avais vraiment hâte d'avoir les réponses parce que j'ai vraiment trouvé ça difficile d'assumer que j'ai toujours eu ce focus là dans la tête de vouloir faire ma psycho, mais là de choisir par moi-même que c'est pas ça que je veux

vraiment en ce moment... Je me disais que dans le fond, je vais attendre les résultats, puis à ce moment-là je choisirais. Mais j'ai trouvé ça dur d'attendre, cette attente-là a été pire encore (Constance).

La réponse finit par arriver. « J'ai été refusé une deuxième fois à l'Université de Montréal. La dernière fois, j'avais passé proche, j'ai dit cette fois-ci, ça passe! Pantoute (sic), même pas « callé » pour les entrevues! » (Stéphane). « J'ai appelé hier au département de psychologie, parce que j'étais tannée d'attendre puis là on m'a dit que finalement, [le professeur] avait pris une autre étudiante » (Constance).

Au deuxième refus, les participants réagissent différemment de la première fois. « J'ai reçu la lettre de refus les deux fois, la deuxième fois, ça m'a pas choqué parce que j'étais quasiment habitué. Je me suis dit oh non, ça passe pas cette année » (Stéphane). Les participants vivent difficilement le fait d'avoir passé du temps à améliorer le dossier de candidature avant de se lancer de nouveau dans les démarches d'admission pour le doctorat en psychologie.

La deuxième fois, les refus quand ils sont rentrés, ça je l'ai pas pris. Ça m'a mise tellement en maudit parce que c'était un beau projet. La première fois, je l'ai probablement mieux vécu que la deuxième. Je suis pas mal sûre que j'aurais pu me faire diagnostiquer une petite dépression parce que la deuxième, ça, je l'ai pas digérée... J'avais plus d'intérêt pour rien, j'étais déprimée solide là. Pendant un bon six mois, je me traînais, j'avais pas le goût de faire des activités, je voulais juste écouter la TV chez nous, j'étais jamais satisfaite de ma job... À la job, ils font un 5 à 7, oh « câline », ça me tente pas, aller en visite chez de la famille, oh ça me tente pas (Nadine).

Le choc est venu deux ans après quand j'ai fait une demande dans une autre université. Finalement, ça a pas fonctionné non plus. C'est cette fois-là que j'ai trouvé le plus difficile, vraiment, je pense que ça a été mon coup dur. J'étais vraiment, vraiment, vraiment (sic) déçue, je sais pas comment plus l'expliquer là, c'était l'émotion qui dominait à ce moment-là, la déception puis un peu euh... avoir envie de baisser les bras d'une certaine façon, j'ai trouvé ça difficile sur le coup. (...) Y'a un aspect de moi qui a toujours eu honte un peu de ça, pas parce que c'est un échec mais parce que j'ai toujours performé. C'est comme si là j'avais pas performé, fait qu'il y a un aspect de moi qui a quand même été humilié face à ça. Probablement que je l'aurais trouvé moins dur si j'avais pas eu des bonnes notes, puis que je m'étais pas investie, puis que je faisais un peu comme je m'en « fous » mais non, je me suis quand même forcée. Ma moyenne est pas excellente mais elle est pas médiocre du tout, c'est comme si bon, on récompense pas les efforts (Saskia).

Constance, pour sa part, réagit autrement.

Quand j'ai su que ça fonctionnerait pas, j'étais très contente! Ça aurait été le fun de choisir, non j'avais choisi par moi-même pis je pense que si j'avais été acceptée, j'aurais décidé quand même de pas le faire, c'est ça que je crois. Mais en même temps, ça aurait été difficile comme choix, je suis contente que la vie me donne pas le choix dans le fond (Constance).

Les autres participants se sentent désorientés par rapport à leur avenir.

J'étais très déçue puis assez désorientée de dire, bon là, je fais quoi? Parce que ça fait quand même deux fois que j'essaye, puis que ça fonctionne pas, faut

que je trouve autre chose. J'ai trouvé ça difficile, j'ai eu à me questionner, mais je peux pas dire que j'ai été déprimée pendant des mois. C'est ça je pense qui est le plus dur, c'est ça qu'on a envie de faire puis l'herbe nous est coupée sous le pied, puis on fait pas un bac en ayant l'optique de faire autre chose, c'est ça qu'on veut faire, fait qu'on a pas de plan B (Saskia).

C'est gros, c'est un gros deuil à faire, c'est un projet, c'est ça à se rappeler, c'est le projet de ta carrière, c'est comment tu te vois toi faire quelque chose sur une longue échelle, pis finalement, ça marche plus. Écoute, c'est des projets de vie (Nadine).

9.2 Deuil du deuxième refus

Les participants qui connaissent un second refus repassent à travers le même processus que la première fois : ils cherchent notamment à s'expliquer la situation. « Lui, ça lui prenait juste une étudiante ou un étudiant » (Constance). « Erreur fatale! Oh oui, ils ont vu quali là pis ils se sont dit il est pas capable de mener une recherche » (Stéphane). « Des fois, c'est juste que les labos, ils ont pas de place » (Nadine). « Dans ce temps-là, j'étais pas confiante (sic) en moi, j'avais des difficultés, j'étais très anxieuse. Je pense que j'ai vraiment mal performé à l'entrevue donc j'ai pas été prise » (Saskia).

Tout comme lors du premier refus, le processus de sélection est fortement critiqué par les participants.

Il faudrait qu'il y ait une refonte du processus de sélection, c'est évident. S'il n'y en a plus de places au doctorat, ben qu'ils enlèvent le doctorat dans les

choix dans les deux prochaines années en psycho : on n'admet plus personne au doctorat pis marquez-le pas dans les feuilles de formation parce que là les années s'accumulent, on est rendu qu'ils font rentrer ceux d'il y a quatre ans qui sont rendus étudiants libres. On est des humains, toute cette dimension là, le côté humain, on est pas du bétail... (...) Quand je jase avec mes amis ou avec des personnes plus vieilles, je suis capable assez vite de leur montrer que je suis de même, pis lucide, que je suis capable d'avoir un niveau assez profond de réflexion. Ça les profs, ils te donnent pas de points dans ton échelle de demande au doctorat, ils te donnent pas de points sur l'introspection (Stéphane).

Je comprends que la sélection des candidats, faut que tu te bases sur des mesures, t'en as tellement, je comprends ça, mais en même temps, je trouve ça dommage, tu sais, que certaines personnes qui auraient été plus à leur place pis qui ont peut-être pas leurs notes, sans parler de moi nécessairement, mais tu sais, que d'autres qui sont rentrés... Ben moi je me dis, c'est qu'il y a un problème [avec] cette façon de procéder. Je sais pas, ils pourraient peut-être faire quelque chose comme avant pour pas que ces gens aient à vivre ça, ou bien qu'ils aient l'idéal de ça, d'y penser quand dans le fond t'as pas de chance (Constance).

Je trouve que le processus en psycho, c'est beaucoup de se mettre dans des situations de demande, de vendre sa salade, de se prouver, qui nous rendent parfois très vulnérables puis confrontés à nos faiblesses. Des fois, je trouve que c'est un processus qui peut être humiliant, d'avoir à faire face au rejet, mais au rejet d'un prof qui veut pas te prendre, au rejet d'un programme qui veut pas te prendre. Ça joue, ça a un impact sur l'estime puis je peux

comprendre qu'il y en a qui sont dévastés par ça, les gens plus vulnérables (Saskia).

Encore une fois, au bout d'un certain temps, les participants commencent à accepter leur situation.

La deuxième fois, je me suis vraiment dit là, sois rationnelle, ok on va se parler moi pis moi, j'ai dit regarde, si tu « réappliques » une troisième fois, tu vas te rendre malade, psychologiquement, tu vas te rendre malade : ça a pas de bon sens de faire de l'anxiété de même, de « capoter » de même juste pour un bout de papier, ce bout de papier là, c'est pas si important que ça. J'étais là je vais le faire mon processus de deuil parce que si je « réapplique » une troisième fois, je vais me rendre malade, c'était clair là... C'est là que j'ai abandonné le projet. Tu vas faire autre chose, tu vas te réaliser ailleurs, c'est tout (Nadine).

Là de voir que ça fait deux ans que j'essaye de faire une demande vers la profession que veux me diriger et qui fonctionne pas, je me suis dit bon, ben là, peut-être qu'il faut que tu voies ça comme un signe que c'est pas fait pour toi. Sur le coup, c'est ça que ça m'a dit. Je me suis dit, faut se rendre à l'évidence, on a beau être persévérant, à un moment donné, s'acharner sur quelque chose qui fonctionne pas, moi je perds du temps (Saskia).

Je l'ai fait deux fois puis toujours d'essayer de persévérer, de faire quelque chose, tu sais c'est comme un échec puis tu veux réessayer, réessayer (sic). (...) Je me suis dit de toujours vouloir viser quelque chose puis dans le fond

d'essayer de réaliser que ça fonctionne pas. (...) Je pense pas que je le veux tant que ça, trois fois... (Constance).

C. LE DEUIL DU PROJET VOCATIONNEL EN PSYCHOLOGIE

Après plusieurs années passées à essayer de construire une carrière en psychologie, après avoir subi la perte de ce projet vocationnel et plongé dans une crise plus ou moins intense, les participants font le deuil du projet vocationnel en psychologie, en se reconstruisant ailleurs.

10. Reconstruction

10.1 Réparation

Après avoir essuyé un ou plusieurs refus à l'admission aux études supérieures en psychologie, les participants s'investissent dans d'autres domaines.

C'était sûr que je faisais une maîtrise, donc si c'est pas en psychologie, ça sera dans autre chose. (...) Le processus d'avoir à entrer en contact avec un prof avant, c'est un peu questionnable. Là où moi je faisais mon MBA, c'était pas comme ça que ça fonctionnait. J'étais un peu déboussolée. Je me cherchais un prof, mais j'avais pas besoin de me chercher un prof. Eux, ils me disaient prends le temps de voir qui t'intéresse comme prof, qu'est-ce qui t'intéresse dans ce champ-là. Il y a beaucoup plus de profs je pense, fait que c'est les étudiants qui sélectionnent le prof plus que le contraire. C'est très différent, c'est beaucoup plus valorisant (Saskia).

J'ai dit je vais faire ma maîtrise en analyse [politique] à l'ENAP. Les profs en politique, ils « trippent » à fond. Je suis un bon étudiant parce qu'en politique,

les étudiants, ils arrivent du bac. C'est pas pour une critique, je me pense pas meilleur que les autres, y'en a qui sont plus compétents que moi. Ils arrivent du bac, pis ils ont leurs feuilles, ils lisent leurs livres ok, c'est ça qu'il dit, c'est ça que je vais dire. Ils ont de la misère à faire une synthèse, à résumer leurs idées. Moi, j'arrive en politique, pis ils donnent leur cours, je lève ma main ou ben ils posent des questions pis je dis ça a pas de bon sens : je suis capable de discuter un point de vue critique, ce que les étudiants en politique semblent avoir un peu plus de misère (Stéphane).

Ma maîtrise était hyper exigeante, même si c'est en psychoéducation à l'Université de Montréal, elle est hyper exigeante. Moi, décortiquer des « cristies » d'affaires, tu sais dans la méthode là, il faut que tu regardes les coefficients de Cronbach, on fait ça nous autres, c'est pas qualitatif c'est vraiment comme intense. On est formé pour être des intervenants hyper scientifiques pis rigoureux. (...) Je suis allée aux études supérieures. Là, tu te rends compte que c'est du monde super brillant : c'est juste que finalement, je suis pas si différente d'eux (Kylie).

Plusieurs participants ont fait part d'une fantaisie relative au doctorat en psychologie. « J'ai bien réussi quand même dans ce programme-là, je suis certaine que j'aurais réussi dans le doctorat aussi parce que j'ai quand même toujours réussi, malgré tout » (Saskia). « Je sais que j'aurais été capable de le faire, puis je pourrais être encore capable de le faire. J'avais quand même cette confiance-là en moi » (Constance).

Dans ma région, ça fait deux ans qu'ils m'attendent. Ils me prendraient, je suis pas mal sur cette année encore, mais ils ont juste la clinique. Moi, je

m'intéresse aussi à la recherche. Mais je suis en train de me dire que je suis tellement écoeuré des chercheurs en psycho, des profs-chercheurs que je vais peut-être aller faire de la clinique à Chicoutimi pis « fuck » les profs ! (Stéphane).

Quand je parlais avec une fille qui faisait le doctorat en psychologie du développement, elle était là « tabarouette » ! C'est dur votre maîtrise ! Elle me racontait ce qu'elle faisait pis elle, elle faisait le Ph.D. en recherche/intervention. Mais je serais capable de le faire : est-ce que ça me tente ? Non, mais je sais que maintenant, j'ai développé des outils que j'avais pas. Mais j'avais la capacité de les développer, j'y serais arrivée sauf que, à un moment donné, tu te rends compte que c'est pas à ça que tu veux arriver pis c'est pas grave (Kylie).

Pour François, la fantaisie est relative au métier de psychologue même.

Des fois, je fantasme encore là-dessus. Je vais te raconter mais, c'est plutôt pour te faire un film. Le gars s'ouvre un bureau, c'est un faux... Il a un bac en psychologie, il a des belles connaissances, il a lu énormément puis ça fait trois, quatre ans qu'il est là. Il reçoit des témoignages, pis à un moment donné, il se fait prendre. Il s'en va en cour puis ses clients viennent en cour puis témoignent qu'il a été le meilleur psychothérapeute du monde (François).

10.2 Le noyau central

Les participants ont trouvé une voie qui leur permet d'exercer un métier en relation d'aide. « J'aurais fait [le baccalauréat en psychologie] quand même parce que

dans ce que je vais faire, même si c'est en ressources humaines, ça m'aide beaucoup. Je me rends compte que la psychologie, c'est la base de plusieurs autres domaines » (Saskia). « Mes trois ans de psycho, je les ai pas faits pour rien : je suis rentré à la maîtrise [en travail social] quand même après, fait que j'ai pas de rancœur » (Craig).

Pour moi, être psychologue, ça voulait dire certaines choses, d'être intervenante, d'aider les gens pis ça, j'allais le rechercher ailleurs fait que je me suis quand même réconfortée rapidement. Pour moi la relation d'aide, c'était beaucoup d'autres choses que le doctorat pis c'était beaucoup d'autres choses que la théorie. (...) C'était clair pour moi que ça remettait pas en question le noyau de la relation d'aide. Fait que le noyau central, il se promène dans les professions de la relation d'aide (Kylie).

Moi, j'ai travaillé beaucoup avec l'approche systémique dans l'école de Palo Alto, c'est une dynamique où la place des humains dans les entreprises est primordiale. Tout le paradigme de l'humain qui est non pas un robot mais qui a des valeurs, qui a une vie, pis à travers ça dans une entreprise où trouver le meilleur moyen de s'épanouir pour être le plus efficace possible. (...) C'est pour ça que je dis pour moi, c'est de la psycho pure là, la gestion c'est oui y'a des compétences, mais on parle de « leadership » en gestion, c'est psycho, écoute « leadership » on parle de motivation, de mobiliser, c'est tout des termes que en psycho qui se recoupent (Justin).

D'autres ont trouvé une telle issue en milieu de travail.

Ensuite, ça été vraiment dans les services de garde, dans les CPE. Je savais tout c'était quoi ces milieux-là puis j'aimais aussi, c'est ça, ça me changeait

les idées de niveau, le haut niveau du doctorat. Ça, ça m'a fait du bien de voir ça, d'aller dans ce milieu-là, de passer c'est ça d'un refus à, avec mon intérêt qui était toujours là mais encore plus là, c'était d'être en présence des enfants. (...) J'ai beaucoup aussi le côté artistique ou de faire des jeux, quelque chose que je pouvais pas exploiter ben là, avec eux autres, c'était en plein, en plein ça. Quand j'ai eu le refus, oui je me suis sentie diminuée là, que j'étais moins compétente, moins bonne... Donc, c'est ça, il y a eu valorisation avec les tout petits en garderie (Janelle).

Toutefois, la transition d'un domaine à l'autre n'est pas toujours aisée. « Au début, ça a été dur de prendre mes distances, de sortir du monde de la psychologie » (François). « Quand j'ai quitté l'UQÀM, la dernière fois, le sentiment de vide un peu... Il y a eu la fin du bac, c'était comme ça » (Janelle).

Au début, c'était un peu difficile l'intégration du domaine de la crimino. Faut que tu changes ta façon de penser, t'as toujours été habituée à penser en individu pis là, tu rentres dans un département qui est plus sociologie, pas qui dénigre psycho mais on dirait (Constance).

Mon année de propédeutique, ça a vraiment été difficile au niveau de l'adaptation à l'Université de Montréal. Je trouvais ça dur parce que c'était comme ma résistance au changement, pis j'étais comme en adaptation, fait que j'étais résistante. (...) La psychoéducation et la psychologie, c'était comme deux blocs qui allaient vraiment bien ensemble mais ça faisait vraiment suer de faire des cours de deuxième année [de baccalauréat], pis d'être avec des personnes plus jeunes, des choses que j'avais déjà vues (Kylie).

J'avais comme un peu quand même passé à autre chose, dans le sens que je voulais peut-être plus faire la maîtrise en arts thérapie, mais comme de leur dire ça après leur avoir annoncé que j'étais refusée, c'était comme un peu de dire euh... je sais pas comment exprimer ça, de comme cacher la défaite. Je me disais dans ma tête que eux allaient faire comme oh, elle essaye de..., j'ai vraiment de la misère à exprimer ça, c'est vraiment bizarre, de pas perdre la face. Ouais, de pas perdre la face dans le fond, puis d'avoir trouvé une autre solution genre comme oh, ça me dérange pas... Alors que c'était quand même vrai, c'était comme ça. J'avais trouvé une autre façon, un autre chemin et c'était plus ça qui me convenait mais c'était comme si moi j'avais l'impression que dans leur tête, ça allait être oh, ben elle s'est trouvée une autre façon de faire parce qu'elle a été refusée (Pascale).

10.3 Adaptation

Les participants se sont adaptés à leur situation. Pour ce faire, ils ont utilisé certaines stratégies.

Aujourd'hui, j'ai fait une cassure ou une séparation nette pour la psychologie, tout ce qui est notion de psychologie, les cours ou les livres, j'ai vraiment mis ça de côté. Ça a été ben dur. Quand j'ai pris la décision d'arrêter de venir à l'UQÀM, j'ai fait la séparation. Même dans mon appartement, j'ai pris tous mes livres reliés à la psycho puis j'ai mis ça dans le garde-robe. Ils sont encore là, je [les] ressors de temps en temps (Janelle).

Ils comparent leur expérience dans leur nouveau domaine, avec leur passage en psychologie.

Si on compare au monde la gestion où je suis présentement et psycho, c'est que je trouve que psycho, il y a une espèce de, paradoxalement, de snobisme. J'ai rencontré des professeurs, j'ai eu des interactions beaucoup plus humaines en gestion, j'ai fait beaucoup plus de psycho en gestion. Oui j'avais changé, mais c'était pas juste moi, c'était le contexte qu'en psycho qui est un climat de compétition, de performance, de A+, A+ (sic) (Justin).

J'ai plus travaillé sur moi à travers les trois années que je viens de passer dans ce programme-là que les trois années que j'ai passées en psychologie. J'ai plus évolué dans ma personne parce que j'ai dû affronter des difficultés (Saskia).

La comparaison s'étend également au corps enseignant.

Il y a une distance qui est quand même assez présente, en tous cas que moi je percevais entre les gens, avec les professeurs parce qu'ils te connaissent pas. En psychoéducation, même au bac, les profs sont près, tu sais ils te diront pas comme appelez-moi Docteur même s'ils ont un post-doctorat, ils te feront pas suer avec ça. Y'a un aspect relationnel pis de l'être humain qui est vraiment plus présent. Les profs en psychoéducation, ils ont vraiment un excellent savoir-être, ils sont comme super bons, ils vont te préparer. Ils te cadrent, ils te sécurisent. (...) C'est plus convivial, tu développes des relations plus près avec les gens, autant les étudiants que les professeurs ce qui te permet de développer une confiance en toi. Ça m'a permis de développer ma confiance en moi vraiment davantage qu'en psychologie (Kylie).

Y'a des profs vraiment bien renommés, au niveau de l'administration, c'est vraiment différent de psycho à l'UQÀC. Moi, j'ai travaillé avec [Monsieur D.] qui est psychologue, donc lui il est professeur en développement organisationnel, donc quelqu'un qui est quand même assez connu ; des professeurs qui étaient spécialisés en intervention paradoxale, école de Palo Alto, approche systémique ; [Monsieur O.], je sais pas si tu le connais, lui c'est un spécialiste, lui ça a vraiment été le coup de cœur de ma maîtrise (Justin).

Les participants imaginent le vécu qui aurait été le leur s'ils avaient été acceptés au doctorat en psychologie.

J'aurais fini dans le gouffre, c'est sur, parce que c'est trop intense. Pas faire d'activités sociales pendant un mois, en tous cas moi c'est ça que j'ai vécu à la maîtrise, j'aurais pas été capable de le faire pendant six ans. Je sais que dans la réalité, c'est pas toujours comme ça, pis que y'a des étudiants qui ont des vies mais moi, c'est comme ça que je voyais ça. (...) La perception que j'en ai c'est que peut-être... peut-être j'aurais abandonné parce que je me serais pas sentie compétente, parce que c'est plus gros aussi la psychologie (Kylie).

Je pense pas que j'aurais lâché au milieu du doctorat, mais je suis sur que j'aurais eu une remise en question parce que le sujet a été préparé rapidement, dans un contexte de restructuration de programme, d'incertitude. Donc, tu sais, à mon avis, pfff... de faire une thèse ou un doctorat de cinq, six ans sur une affaire élaborée vite vite (sic). C'est ça que je comprends avec le temps, que finalement ce sujet-là aurait pas été, j'aurais eu à le reformuler de toutes façons (Justin).

Ils sont parfois témoins du vécu des autres dans le doctorat en psychologie.
 « J'ai une cousine qui est ici au doctorat à l'UQÀM, puis sa mère elle a un doctorat de l'UQÀM aussi en psycho. (...) [C'est] surtout les derniers temps de doctorat qui sont difficiles pour les gens que je connais » (Janelle).

C'est intense aussi cinq, six ans. J'habite avec mon amie qui fait son doctorat, t'as beaucoup de pression, puis en même temps, t'as été la personne choisie : t'as beaucoup de pression à vouloir performer. Y'en a des fois, ça a été plus dur de rentrer fait que tu veux plus avoir à justifier ta présence, ton acceptation. En même temps, c'est un domaine qui est pas facile, tu vas vraiment jouer dans tes émotions (Constance).

Les participants font le point sur leur expérience. « J'imagine qu'avec le recul, c'est pas très scientifique mais quand je travaillais en toxicomanie, plus tu travailles, plus tu regardes ça, plus y'a une Loi du retour un peu qui arrive : il se passe rien pour rien » (Nadine).

Pour commencer par le résultat final, ce qui est arrivé est arrivé pour le mieux. Pour moi, je me dis, je suis content que ça me soit arrivé. (...) Si je te fais le bilan, oui je suis content, y'a des bonnes choses qui me sont arrivées à cause que j'ai été refusé. Je me sens plus prêt. Tout le bagage que j'ai là, c'était une bonne affaire que j'ai pas été accepté finalement, je suis content. Après coup, finalement, la vie elle a été juste pour moi (Justin).

Probablement que c'est une bonne chose, parce que ce que je voulais vraiment, je l'ai maintenant. Alors que possiblement, disons que si ça avait abouti, j'aurais probablement été heureuse, j'aurais trouvé un moyen d'arriver

à faire quelque chose de similaire à ce que je fais maintenant. Ce que j'ai fait comme études correspondait vraiment à ce que je voulais. Dans le fond, au plus profond de moi, c'est comme la meilleure chose que j'ai fait qui était pour moi. Je suis super contente de où je suis rendue maintenant, fait que c'est vraiment pas grave. Dans le fond, les choix que j'ai faits, je les assume, puis je suis aussi heureuse. Peut-être même plus dans le fond, je le sais pas, mais les choix que j'ai faits, ou les conséquences des choix que j'ai faits m'ont amenée à quelque chose qui est vraiment parfait pour moi, qui correspond parfaitement à ce que je suis. Fait que c'était correct (Kylie).

J'ai tellement une vision que la vie nous amène où est-ce qu'elle a à nous amener que oui, j'aurais pu faire les choses différemment mais à ce moment-là, j'étais pas prête nécessairement à aller voir les professeurs plus, à affronter plus ce milieu-là. J'étais pas prête. Je pense que je le ferais plus maintenant si j'avais à le faire, je le ferais plus parce que j'ai appris. Mais à revenir en arrière, je pourrais pas parce que je serais au même point qu'avant. Je pense que j'ai quand même fait le mieux avec ce que j'avais (Pascale).

Le sens que je vois au fait d'avoir été refusée à trois reprises, c'est que c'est un signe que c'était pas pour moi. C'est un chemin que je voulais depuis longtemps, mais c'était pas le bon. J'ai pas eu le choix de faire autre chose, puis je suis très bien dans le nouveau choix que j'ai fait. (...) C'est un mécanisme qu'on a généralement quand on choisit un nouveau chemin, on se dit, dans le fond, j'aurais été très malheureuse si j'avais eu l'autre chemin qui a pas fonctionné. C'est sûr que étant pas dans ce domaine-là, en ayant pas pu faire ce chemin-là, je considère que le chemin que j'ai pris me convient mieux. Des fois, on refait le passé avec ce qu'on a au présent (Saskia).

Janelle se distingue des autres participants.

Souvent, il y a des gens qui vont dirent bon, c'est un mal pour un bien. Il y a eu le refus, ben ça donnera quelque chose de positif après. C'est sûr que c'est un peu arrivé comme ça, mais moi, c'est comme si j'aime pas dire ça de cette façon-là. J'aurais aimé mieux qu'il y ait pas de refus. Fait que un mal pour un bien, c'est quelque chose que j'aime pas, que j'ai pas comme valeur. (...) Alors, le sens par rapport au refus, c'est pas un sens que je me donne avec ça, c'est arrivé comme ça pis il y a pas de sens particulier (Janelle).

10.4 Aléas du deuil

Malgré les nouveaux projets, les expériences positives et les stratégies d'adaptation efficaces face au refus de leur candidature, les participants connaissent des aléas au deuil du projet vocationnel en psychologie. Ainsi, Pascale mentionne sa crainte de voir le refus se répéter dans un autre domaine.

J'ai eu un refus en psycho dans trois universités l'année passée, j'ai l'impression que ça serait difficile pour moi et pour mon entourage d'apprendre un nouveau refus. Je suis un peu nerveuse, j'ai hâte de voir mais oui, je pense que les refus de l'année passée m'ont comme restés un peu à la gorge ; mettons que ça ferait du bien d'être acceptée à celui-là. Je pense que ça serait difficile à prendre un autre. (...) Mon entrevue, ça a bien été, mais je reste un peu avec le même goût qu'à Sherbrooke où est-ce que je me suis dit mais oui, ça a bien été mais est-ce qu'ils ont vraiment pu savoir qui j'étais? Je me dis que peut-être comme à Sherbrooke, ils ont pas allumé sur des choses, ils ont pas vu ma personnalité pis ça serait décevant. Il y a une chance sur

deux que je sois acceptée, c'est comme des bonnes chances, mais en même temps, y'a aussi la chance là-dedans, pis c'est ça qui est comme dur à accepter. Je me dis est-ce que cette journée-là l'intervieweur... pis si ça avait été un autre intervieweur cette journée-là, ou si le matin il avait pas... Il y a tellement de choses qui peuvent arriver qu'on se rend pas compte (Pascale).

Plusieurs participants ont fait part de leur réaction face à la nouvelle du désistement de pairs acceptés dans le programme. « Y'a deux de mes amies qui sont allées l'année passée, pis y'en a une qui a lâché au bout de trois semaines, elle est toute jeune. Je me disais peut-être que moi j'aurais pas lâché, j'aurais mené l'expérience jusqu'au bout » (François). « Après ça, t'entends des histoires que c'est pas toujours le monde qui est à sa place, ils aiment pas ça pis y'a des abandons » (Constance).

Toutes les personnes sauf une que j'ai connues qui sont au doctorat ont toutes lâché. Y'en a une qui a continué, sur sept, les autres ont lâché. Ça m'a fait « chier » de voir qu'il y en a qui lâchaient comme ça : ces personnes-là ont pris la place de, je m'inclus là-dedans mais je parle pas seulement pour moi, ils ont pris la place de gens peut-être plus sérieux, des gens d'autres universités qui auraient pu accéder à cette place-là. Moi, j'étais extrêmement sérieux dans ma démarche. Quand la personne m'a passé en entrevue et m'a dit notre problème, c'est le taux de décrochage parce que c'est long, ce qu'on veut c'est des étudiants qui décrochent pas, t'es-tu prêt à y aller? Quand j'ai dit oui là, j'étais très sincère, je l'aurais fait au complet. Si t'as cette place-là, fais-le au complet parce que y'en a d'autres qui aimeraient ça le faire au complet. Il y avait toute une espèce de frustration même encore aujourd'hui, ça vient un peu me chercher (Justin).

Ainsi, certains participants rapportent un sentiment désagréable qui perdure dans le temps, en lien avec le projet vocationnel en psychologie. « Ce qui m'est venu en tête, c'est que vous faisiez une étude sur les losers du bac en psycho... J'imagine que j'ai encore de la frustration, sans m'en rendre compte vraiment vu que c'est ça qui m'est venu en tête » (Saskia). Ils émettent quelques regrets. « Deux affaires qui me dérangent : de pas être à Montréal [et] mon âge. À part ça, ça a eu des impacts sur ma relation de couple, ça a eu des impacts partout » (Justin). « J'étais peut-être un peu anxieuse, impressionnée, intimidée fait que ça, c'est sûr que ça a joué dans les choses que j'ai pas faites pendant mon bac : j'ai manqué d'initiative, c'est clair » (Kylie).

Là où je jouerais différemment ma « game » (...) : si j'avais dès l'âge de 50 ans commencé mon certificat, j'aurais pu faire ça à temps partiel. Au moment de ma retraite j'aurais eu mon bac ou sur le point de l'avoir là, et là, [la maîtrise en psychologie à] l'Université Laval était encore ouverte (François).

Janelle semble regretter son passage en psychologie.

Pour le bac en psycho, le doctorat, toute cette aventure-là, je vois que ça a pas été possible, fait que là, je regarde tout ça puis non, je le referais pas. C'est un gros investissement. Si je refaisais autre chose, je prendrais un autre chemin. Si j'avais su, c'est pas possible de savoir l'avenir, mais j'aurais pas été jusqu'au doc. Pendant que j'étais ici à l'UQÀM, j'aurais jamais dit ça, c'est quand j'ai fait la séparation. (...) Je suis dans une démarche qui est encore plus, qui est différente... Vraiment, les études, c'est terminé. Je suis plus au niveau des compétences professionnelles. C'est comme intellectuellement,

j'aimais ça les défis intellectuels. Tandis que maintenant, j'ai plus une vision globale (Janelle).

Pour Janelle, parler de son expérience demeure difficile.

J'essaye [d'en parler] le moins possible. Comme là, aujourd'hui, ça me fait bizarre parce que ça fait longtemps que j'ai pas parlé de tout ça. Puis ça m'étonne que je sois capable de faire un lien, un fil continu, parce que j'évite d'en parler parce que j'aime pas ça. Ça vient me toucher aussi parce que ça me concerne beaucoup. Ça fait spécial de dire, de parler de ça... Je suis nerveuse un peu là, j'ai la bouche sèche et tout là... Je savais pas comment j'allais réagir [à l'entrevue], j'essayais de dire ben, y'a pas de raison, c'est passé, dis juste les vraies affaires. Mais tu vois, il y a encore de la nervosité par rapport à ça. Je pense qu'il va y en avoir tout le temps là, c'est quelque chose que j'ai voulu tellement fort, à cœur ou euh... Il va toujours y avoir un petit peu de tristesse (Janelle).

Nadine se trouve dans une situation similaire à celle de Janelle. « Peut-être que je le digère encore, je sais pas... » (Nadine). Elle a de la difficulté à se lancer dans un nouveau projet.

J'ai dit je vais aller chercher ce cours-là [en travail social] pis là, j'ai été acceptée. J'ai reçu ma propédeutique pis là ben pff... Ça m'a tellement jamais intéressée, pis autant j'aime ça faire de l'intervention, autant ça m'a jamais intéressée, j'ai jamais voulu faire ça le cours en travail social, fait que finalement, je suis pas allée. Je me suis inscrite, pis là la madame, elle était en vacances, elle a dû penser que j'étais une vraie queue de veau : je me suis

inscrite pis après j'ai fait oh non, qu'est-ce que j'ai fait là ? J'ai réécrit (sic) un email, je me suis désinscrite (sic). Là je me suis réinscrite. La madame, elle a dû se dire elle est mêlée. (...) J'ai été acceptée au certificat en droit aussi, pis là ça fait deux sessions que j'y allais pas (Nadine).

Nadine occupe un emploi dans un domaine éloigné de la psychologie.

Pour l'instant, je suis rendue en assurance invalidité, fait que c'est complètement différent. Je pensais que j'aurais quand même plus de contacts avec la clientèle mais ils sont bien trop centrés sur dossier, dossier, dossier (sic). Je te dirais que ça paye bien, j'ai un mois de vacances par année plus mon deux semaines du temps des Fêtes, les fériés, j'ai des beaux avantages sociaux, j'ai un fond de pension. Pour l'instant, c'est là que ça s'enligne, c'est rendu là le projet à ce moment-là. Ma job, j'aime pas ça, c'est de la sécurité d'emploi (Nadine).

Nadine rapporte avoir changé d'attitude auprès de ses proches.

J'écoute plus, quand le monde parle, les trois quarts du temps, j'écoute plus. C'est comme, regarde, avant j'étais payée pour écouter, j'écoute plus, j'écoute plus. Moi, j'embarque pas dans ces « games-là », je veux plus rien savoir. Je sais pas, peut-être un jour mais pour l'instant, je te dirais que ça m'intéresse pas, ça m'intéresse plus (Nadine).

10.5 Héritage

Les participants font état de ce que cette expérience leur a apporté. Certains montrent du souci envers ceux qui s'apprêtent à emprunter le même chemin.

J'ai connu beaucoup de gens qui voulaient s'en aller en psycho, et moi je les ai, malgré tout je les ai... Je ne parle pas de mes perceptions négatives parce que je sais que c'est personnel mais de mes perceptions objectives. Je leur ai dit ce que j'aurais aimé qu'on me dise. Y'a au moins deux personnes qui ont commencé le bac, je leur ai dit tu sais-tu dans quoi tu t'embarques? Sais-tu qu'il va falloir que tu fasses un doctorat? Je leur dis si ça t'intéresse, essaye de t'impliquer, de travailler avec des professeurs, c'est important. Je leur donne des trucs de même (Justin).

Des fois, quand j'ai des jeunes, des plus jeunes qui se dirigent vers la psychologie, des fois j'ai la tentation de leur dire qu'est-ce que tu veux vraiment faire ? T'es-tu sûr que c'est ça que tu veux faire ? Parce que je me dis, pour quelqu'un qui voudrait faire juste un bac, à ce moment-là, peut-être qu'il est mieux de se diriger vers d'autres professions (Saskia).

Les participants ont tiré des apprentissages de cette expérience.

Ça m'a permis, cette expérience, d'acquérir beaucoup de maturité et beaucoup d'expérience. C'est niais mais même encore quand je passe des entrevues, le processus d'entrevue de Montréal était assez gros pour moi, il était très stressant pis il m'a permis de développer beaucoup d'adaptation pis beaucoup de confiance. De bien réussir cette entrevue-là, ça m'a donné des outils pis ça

m'a donné une vision de la vie que j'avais des expériences : c'est par les expériences qu'on apprend, pour tous les dictons comme ça, il arrive jamais rien dans la vie pour rien (Justin).

C'est surtout ça que ça m'a fait travailler, parce que le sentiment d'impuissance, je trouve que c'est le pire sentiment que tu peux pas avoir. Dans ma vie personnelle, j'aime ça avoir le contrôle, savoir bon, c'est ça qui va se passer. Ça m'a confrontée à mon sentiment d'impuissance, ça m'a permis de passer par-dessus. Aussi le sentiment de rejet parce qu'à un moment donné, faut que tu te rebâtisses ta confiance en soi parce que c'est raide là, pis il faut que tu refonces (sic) dans le tas (Nadine).

Je trouve vraiment que c'est un apprentissage. J'ai une passion pour la relation d'aide, ça fait que un refus me fait grandir. Je vois vraiment que ça va me pousser à aller plus fort, à me pousser davantage pour réussir d'une autre façon. Ça va m'aider à apprendre à foncer plus encore, pis à me battre davantage pour réussir dans ce que je veux (Pascale).

Je me rappelle avoir fait un travail sur les passages, chaque passage de la vie est une épreuve, la vie c'est un apprentissage jusqu'au dernier souffle. (...) Ça m'a appris que je pouvais quand même être serein vis-à-vis d'une déception. Après ça, tu t'y fais en quelque sorte. On s'habitue à tout. Ça passe, tout passe, tout finit par passer (François).

CHAPITRE IV

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans cette thèse, nous poursuivons l'objectif principal d'explorer et de décrire le processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie. Nous allons maintenant interpréter les résultats de la recherche selon les trois périodes distinctes soit la *Construction du projet vocationnel*, la *Crise vocationnelle* et enfin, le *Deuil du projet vocationnel en psychologie*. Pour chacune de ces périodes, nous poursuivrons les trois sous-objectifs de la thèse, à savoir l'exploration et la description des étapes qui jalonnent le processus, du vécu subjectif à travers ces étapes et des deux types d'expériences rapportées.

A. LE PROJET VOCATIONNEL

1. Esquisse du projet vocationnel

Nous allons débiter notre réflexion portant sur la première partie du processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie par les éléments relatifs aux racines de la vocation, aux expériences d'entraide précoces, à la projection dans le métier de psychologue et enfin, à l'influence des figures significatives sur le développement vocationnel.

1.1. Les racines de la vocation

L'enracinement du projet vocationnel dans les expériences infantiles est une idée largement répandue. Les théories du développement vocationnel dites déterministes ont depuis longtemps décrit les liens qui existent entre les expériences précoces de l'individu et ses préférences pour un certain type de profession (Bujold et Gingras, 2000 ; Pelletier, Noiseux et Bujold, 1974). Ainsi, Roe (1956/1966) s'est intéressée à l'impact du vécu dans l'enfance sur le choix vocationnel, et en particulier le poids des attitudes parentales à cette époque de la vie. Erikson (1968/1972) évoque le sens de l'industrie du jeune enfant, c'est-à-dire sa capacité à bien faire les choses : "c'est comme s'il savait [...] qu'il est déjà psychologiquement parlant, un embryon de parent, qu'il doit commencer à être en quelque sorte un travailleur et un pourvoyeur en puissance" (p. 128). Les expériences infantiles ont donc un impact sur le choix de carrière.

En évoquant leur cheminement vocationnel, plusieurs participants révèlent que leur choix d'un métier en relation d'aide plonge ses racines dans l'enfance. En effet, parmi les témoignages recueillis, un fait ressort rapidement : celui d'avoir été exposé à la souffrance. L'exposition précoce à la souffrance, la sienne ou celle des autres, est rapportée par plusieurs auteurs comme un facteur contribuant de manière significative au choix de carrière en relation d'aide (DiCaccavo, 2002 ; Guy, 1987 ; Johnson, 1991 ; Miller, 1983 ; Skovholt et Ronnestad, 1992 ; Spurling et Dryden, 1989). D'après Guy, l'archétype du « wounded healer » est universel : ceux qui se destinent aux soins des autres ont eux-mêmes été exposés à des expériences difficiles.

Plusieurs participants à la recherche ont exprimé la grande sensibilité qui les habite depuis leur plus jeune âge, notamment en raison du type d'expérience vécue au

sein de leur famille. Les témoignages des participants illustrent les théories de Miller (1983) et de DiCaccavo (2002). Ces auteurs ont décrit la façon dont les expériences infantiles des thérapeutes ont pu les pousser à embrasser cette carrière, le futur psychologue ayant développé la capacité à comprendre et à prendre soin des autres et ce, au détriment de ses propres besoins. Pour Boszormenyi-Nagy et Spark (1973), c'est le phénomène de la parentification. Dans cet ordre d'idée, les témoignages de certains participants nous apprennent comment ils ont dû soutenir leurs parents face à des situations particulièrement critiques, par exemple une tentative de suicide ou bien les symptômes du trouble bipolaire. Selon Aldrige (2006), ce type d'expérience place un enfant de façon précoce dans un rôle qui relève normalement du psychiatre, du thérapeute ou de tout autre type d'intervenant de crise. Ce vécu n'est pas sans créer beaucoup de désarroi, comme le mentionne Samira. Cependant, à ce propos, Aldrige soutient que l'impact de la parentification sur les enfants n'est pas nécessairement négatif. En revanche, ce qui est remarquable, c'est la façon dont ces enfants apprennent à endosser ce rôle et que dans cet élan, certains d'entre eux vont se destiner d'une façon presque naturelle à des métiers en relation d'aide.

Notre compréhension de cet élan qui pousse les participants vers ce type de métier pourrait être éclairée par le style d'attachement développé par ces enfants. Selon Bowlby (1977), le seul lien affectif possible avec un parent dans le besoin et donc incapable de tenir son rôle parental est celui où l'enfant prend soin de son parent. À partir de ce constat, West et Keller (1991) ont défini un style d'attachement dans lequel, même à l'âge adulte, la personne établit des relations qui lui permettent de continuer à prendre soin des autres et ce, d'une manière compulsive. Leiper et Casares (2000) ont étudié de plus près les styles d'attachement de 196 psychologues cliniciens et l'ensemble de l'échantillon obtenait un score très élevé sur le style "compulsive care-giving". Le style d'attachement développé durant l'enfance face à un certain type de parents continue d'influencer les choix relationnels mais aussi

professionnels tout au long de la vie. Ainsi, les expériences de parentification chez les travailleurs sociaux semblent prépondérantes (Lackie, 1983 ; Sessions, 1986).

Également, Skovholt et Ronnestad (1992) soulignent le désir de perpétuer ce rôle comme contribuant inconsciemment au choix de carrière de beaucoup de thérapeutes.

1.2 Des expériences d'entraide précoces

En explorant le développement vocationnel des participants à l'étude, nous avons observé un phénomène à l'œuvre chez plusieurs d'entre eux, phénomène plutôt surprenant mais non pas isolé. Durant leur adolescence, plusieurs participants ont dû faire face à de véritables situations de crise, à l'occasion desquelles ils se sont en quelques sortes improvisés psychologue. Les participants, très jeunes, n'étaient pas formés pour répondre adéquatement à ce genre de situation. Cependant, ils se sont impliqués, fournissant un support émotif très fort et intervenant à partir de leur propre expérience, comme Ronnestad et Skovholt (2003) le remarquent. En effet, d'après ces auteurs, tout le monde est tôt ou tard confronté à devoir apporter du soutien à son entourage. Il n'est donc pas étonnant de retrouver une telle tendance chez nos participants. Pour Ronnestad et Skovholt, il s'agit même de la phase initiale du développement professionnel des thérapeutes, une phase qu'ils nomment celle du « lay helper » (p. 201), soit la phase de l'aidant profane selon notre traduction personnelle. Personne ne s'improviserait médecin ou avocat. Cependant, chez plusieurs participants, il existe un fort sentiment de légitimité à prendre la place d'un intervenant de crise. Allant dans ce sens, Ronnestad et Skovholt évoquent le sentiment d'authenticité et de naturel vécu par le « lay helper ».

Placés dans de telles situations, plusieurs participants ont tenté de se doter d'outils pratiques, par exemple en faisant des lectures. Ils ont ensuite appliqué les

techniques apprises à leur entourage. Alors que nous analysions les extraits de verbatim correspondants, une image a surgi, celle de l'Apprenti Sorcier. Dans le film d'animation Fantasia de Walt Disney (1940), l'Apprenti Sorcier apprend à maîtriser ses pouvoirs : mal assuré, il est cependant fasciné par l'étendue de ses capacités. Or, la question de la fascination pour la psychologie et ses effets curateurs est apparue à plusieurs reprises dans les témoignages des participants. En effet, le psychologue moderne est l'héritier des shamans des sociétés anciennes et son pouvoir curateur fascine le grand public (Goldberg, 1986 ; Guy, 1987 ; Henry, 1966 ; Moscovici, 1961). Il est parfois perçu comme un magicien. Cependant, le seul pouvoir magique que le psychologue possède, c'est son propre sentiment archaïque d'omnipotence. Selon Skovholt et Ronnestad (1992), « la position de thérapeute peut aussi donner des sentiments d'omnipotence et fournir des gratifications narcissiques » (p. 127). La veine narcissique joue donc un certain rôle dans le choix du métier de psychologue (Glickauf-Hughes et Mehlman, 1995).

Au regard de cette question de l'omnipotence, il n'est pas surprenant que plusieurs participants aient mentionné un grand sentiment d'impuissance à l'occasion de ces expériences singulières, un sentiment d'impuissance bien connu chez les thérapeutes débutants (Rivière, 2008). En effet, la tâche est monumentale. Comment, lorsqu'on a 15 ans, faire face à une crise suicidaire ? Comment répondre à une amie qui s'automutile ? Comment soutenir des parents qui s'effondrent ? Certains ont mentionné du désarroi, ou encore leur trop jeune âge au regard de telles expériences. Ce constat est bien compréhensible. Néanmoins, loin de les décourager, les participants se sont lancés corps et âme dans un processus qui les a amenés à choisir un métier en relation d'aide. Plusieurs d'entre eux ont souligné comment le choix d'un tel métier servait à tenter de conjurer ce sentiment d'impuissance. Cet argument va dans le sens d'une étude réalisée par Johnson (1991) qui aborde notamment les motivations inconscientes à choisir la carrière de médecin.

Johnson (1991) avance que le désir de réparation serait à l'œuvre chez ceux qui se destinent aux professions médicales, faisant référence à la notion de réparation telle que développée par Klein et Riviere (1978). Dans son étude, Johnson mentionne un type de réparation très spécifique définie par Menninger (1957, cité par Johnson, 1991), soit la réparation de l'omnipotence. D'après Menninger, ce type de réparation serait à l'œuvre dans l'aspiration aux professions médicales. Cet élément nous intéresse tout particulièrement au regard des éléments abordés précédemment, en rapport avec la notion de parentification. En effet, pour Menninger, le choix d'une profession médicale serait en fait une tentative de réparation de l'omnipotence défailante des figures parentales. En tombant malades, les figures parentales se fragilisent, vacillent et perdent de leur toute-puissance aux yeux du jeune enfant. Cette perte serait surmontée par l'influence du désir de réparation, qui motive ultérieurement le choix d'une profession médicale. Spurling et Dryden (1989) soulignent également la façon dont les futurs psychologues sont animés par une véritable pulsion à vouloir comprendre et réparer les autres.

À un autre niveau d'expérience, les participants ont trouvé des bénéfices à leurs interventions, illustrant ainsi les gratifications narcissiques mentionnées par Skovholt et Ronnestad (1992). Plusieurs éléments positifs sont en effet ressortis de ces expériences d'intervention de crise, par exemple la reconnaissance exprimée par les personnes qui ont reçu l'aide des participants. La sensation d'avoir véritablement aidé quelqu'un a contribué à ce que les participants se sentent à leur place dans cette position et a nourri leur désir de persévérer dans cette voie. Dans le même ordre d'idée, d'autres participants ont mentionné avoir été validés dans leur fonction d'aidant par les personnes qui ont bénéficié de leurs interventions. Ils ont à plusieurs reprises mentionnés le plaisir ressenti dans ces expériences. Ce qu'ils ont alors expérimenté, ce sont les satisfactions, les bénéfices personnels qui émergent en occupant cette fonction (Burton, 1975 ; Guy, 1987 ; Skovholt et Ronnestad, 1992).

1.3 Projection dans le métier de psychologue

À ce stade de leur développement vocationnel, les participants fréquentent l'école secondaire. Dans les cours d'orientation scolaire et professionnelle, ils ont l'occasion de prendre connaissance des caractéristiques du métier de psychologue. C'est la phase d'exploration (Bujold et Gingras, 2000 ; Pelletier *et al.*, 1974 ; Super *et al.*, 1963). Il s'agit d'une « activité de comparaison entre une représentation de soi et une représentation du monde professionnel » (Huteau, 1982, p. 108). Ce faisant, les participants ressentent un grand sentiment d'adéquation entre les caractéristiques perçues du métier de psychologue et leur personnalité, sentiment qui les renforce en retour dans leur projet vocationnel. Les participants se laissent aller à des rêveries, des fantasmes où ils se mettent en scène, exerçant ce métier, illustrant les théories des « possible selves » (Cross et Markus, 1991). Ces images deviennent des buts à atteindre ou à éviter (Cross et Markus ; Marro et Vouillot, 1991 ; Niedenthal, Cantor et Kihlstrom, 1985).

Au-delà des rêveries intimes qui nourrissent les espoirs des futurs psychologues, nous avons observé que ceux-ci montraient une certaine perméabilité à l'image publique du psychologue. Stéphane a expliqué avoir été attiré par tout ce qui commençait par « psy » : il ne savait pas distinguer le psychiatre du psychologue, ou même du psychanalyste, tout ce qu'il savait, c'est qu'il voulait être « psy ». Dans cet ordre d'idée, plusieurs autres participants ont dit que le métier en relation d'aide auquel ils se référaient à cette époque était celui de psychologue, étant donné que c'était le plus connu. Ainsi, la représentation sociale du psychologue a contribué à favoriser l'orientation professionnelle des participants dans cette voie. Nous avons vu l'impact des représentations des rôles sociaux sur le développement de la vocation (Bujold et Gingras, 2000 ; Schlanger, 1997), et en particulier l'image publique du psychanalyste (Moscovici, 1961). Enfin, plusieurs des caractéristiques matérielles

dénombrées par Goldberg (1986) et Guy (1987) semblent avoir influencé les participants dans leur choix : certains ont mentionné avoir perçu cette position comme étant prestigieuse ; d'autres ont mis de l'avant le fait d'avoir accès à un titre protégé, ou encore au statut de profession libérale.

1.4. Influence des figures significatives

L'influence de la famille et d'autres figures objectales s'est fait sentir sur le développement du projet vocationnel en psychologie. Nous avons déjà évoqué la façon dont la dynamique de la famille d'origine a pu entrer en jeu. Il s'agit maintenant d'un autre aspect de l'influence des figures significatives sur le développement vocationnel. En effet, plusieurs témoignages font état de la mise en œuvre d'un phénomène d'identification à différents acteurs de l'entourage : ce sont les parents, les frères et sœurs, les membres de la famille proche, les professeurs, les thérapeutes et même parfois des personnages publics.

Pour certains participants, le milieu de travail de leurs parents a joué un rôle dans leur choix d'un métier en relation d'aide. Ce phénomène est particulièrement saillant durant l'enfance (Trice, Hugues, Odom, Woods et McClellan, 1995). Il n'est donc pas étonnant de retrouver des traces de cette identification précoce chez Saskia et Kylie. Leurs mères travaillaient dans des hôpitaux psychiatriques et les participantes ont eu accès à des informations spécifiques relatives aux carrières en relation d'aide. Schultheiss, Kress, Manzi et Glascock (2001) mentionnent le rôle d'informateur que les parents peuvent remplir du fait de leur propre implication dans le monde du travail. De plus, les parents de certains participants ont non seulement donné des informations relatives au métier de psychologue mais l'ont en plus fortement valorisé, aux dépens d'autres professions en relation d'aide.

Plusieurs études soulignent l'importante influence de la figure maternelle sur le développement vocationnel (Kotrlik et Harrison, 1989 ; Mannheim et Seger, 1993 ; O'Brien et Fassinger, 1993 ; Young et Friesen, 1992). Beverlie raconte avoir perçu sa mère comme ayant des valeurs et des attitudes que la participante attribue également à celles du psychanalyste : la mère, telle que perçue dans l'imaginaire de sa fille, a donc plus ou moins influencé le choix de carrière de celle-ci. Schultheiss *et al.* (2001) ont mené une étude qui décrit comment les caractéristiques maternelles, soit ses traits de personnalité et ses idéaux, peuvent avoir ce genre d'impact. Par ailleurs, les auteurs soulignent comment les parents, les frères et sœurs, et les proches deviennent des modèles à suivre ou à éviter. Dans les témoignages de Craig, Annabelle et Janelle, nous retrouvons des éléments qui vont dans ce sens. Parfois, comme dans le cas de Stéphane, c'est un processus de rébellion contre l'identification à une figure parentale qui est à l'origine du choix professionnel, illustrant ainsi la position théorique de Sommers (1956) : « in my presentation, an attempt is made to demonstrate with the aid of clinical material how a vocational choice, either successful or unsuccessful, can express a conflict in identification » (p. 520).

En poursuivant le fil de l'identification aux figures importantes de l'entourage, nous devons mentionner le rôle de certains professeurs qui ont su transmettre leur passion et inspirer leurs jeunes élèves. Ces derniers ont alors eu accès aux témoignages de professionnels, relatifs à la vie quotidienne du psychologue. Parallèlement, il arrive que l'effet soit inversé : les témoignages des professeurs ou les interventions spécifiques des conseillers d'orientation les ont parfois découragés. D'autres types de figures ont eu de l'influence sur le développement vocationnel des participants : un personnage public, comme le Dr Mailloux dans le cas de Stéphane, ou le Dr Hunter « Patch » Adams dont la vie fût rapportée dans un film, dans le cas de Michèle. En servant de modèles d'identification, ces figures ont eu un rôle assez semblable à celui de personnes proches des participants dans la réalité. Ainsi,

Stéphane a expliqué qu'il se reconnaissait dans le Dr Mailloux. Michèle, pour sa part, s'est montrée sensible aux qualités humaines et chaleureuses du personnage tel que reconstruit dans le film, l'aspect missionnaire de la vie du Dr Adams l'ayant particulièrement inspirée. Elle a qualifié ce personnage de merveilleux, signifiant ainsi la trace d'un processus d'idéalisation. Nous reviendrons plus loin sur ce point qui mérite d'être approfondi.

Un autre type de figure d'influence est apparu au cours des témoignages en la personne du psychothérapeute. Deux participantes ont fait l'expérience de la psychothérapie à l'adolescence et mentionnent des liens entre cette expérience et leur choix d'orientation en psychologie. Nous avons eu accès à la description de deux processus apparemment opposés mais qui aboutissent pourtant au même résultat, soit à une identification à la figure du psychothérapeute. À l'adolescence, Annabelle était une jeune fille très troublée mais qui redoutait d'aller consulter un psychologue en raison de l'image qu'elle s'en était fait : elle était persuadée que le psychologue penserait qu'elle ne pouvait pas être normale, et qu'elle « ferait mieux d'aller se suicider ». Le témoignage d'Annabelle est très poignant. Il décrit comment elle projetait sur la personne du thérapeute ses propres tendances destructrices, un système de projection qui avait pour conséquence de l'enfermer dans un cercle infernal où personne d'autre que sa sœur ne pouvait l'aider. Un fait remarquable réside dans l'évolution de l'image qu'Annabelle se fait du psychologue à mesure qu'elle va mieux : à partir du moment où ses projections destructrices se sont atténuées, elle a pu envisager l'idée d'aller consulter. Ce faisant, elle a fini par souhaiter devenir elle-même psychologue, montrant par là non seulement un processus de réparation remarquable mais également une introjection littérale du bon objet qu'est devenu le psychologue à travers ce processus de réparation. Pour Annabelle, devenir psychologue consistait alors à incarner dans la réalité cette

nouvelle identification, la participante se percevant désormais comme étant ce bon objet.

De son côté, Samira a évoqué la façon dont elle percevait sa thérapeute comme étant « l'aidant suprême ». Nous retrouvons là les traces d'une image idéalisée, image qui rejoint l'idée du merveilleux apportée par Michèle : en effet, dans un cas comme dans l'autre, nous pensons qu'il s'agit d'un même processus d'idéalisation. Ces éléments nous ramènent aux notions évoquées précédemment, soit la perception du psychologue comme étant une figure idéale, héritière des shamans, et donc pourvue de pouvoirs quasiment magiques. Par ailleurs, Samira explique bien la façon dont son expérience de la psychothérapie a concrétisé son désir de devenir psychologue. C'est donc à la fois un processus d'idéalisation de l'objet, d'introjection et d'identification à l'objet ainsi idéalisé qui œuvre ici au développement vocationnel. Dans son fantasme et par extension dans son projet vocationnel, Samira devient littéralement l'objet qu'elle a idéalisé, tout comme Annabelle : sa projection idéalisante fait ensuite retour sur elle et la modifie au plan identitaire.

À propos de l'identification à un objet idéalisé, Laplanche et Pontalis (1967/1998) soulignent la façon dont ce processus « contribue à la formation et à l'enrichissement des instances dites idéales de la personne » (p. 186). Ces éléments nous ramènent à la notion de vocation comme expression du génie personnel, telle que nous l'avons élaborée auparavant (Boutinet, 2005 ; Krau, 1997 ; Lussier, 2006 ; Schlanger, 1997). En effet, nous soutenons que le projet vocationnel fantasmé de devenir psychologue relève à la fois du Moi idéal et de l'Idéal du Moi. Le Moi idéal trouverait satisfaction grâce aux possibilités d'exercer un métier puissant et qui se prête parfois à la magie, au plan fantasmatique. Skovholt et Ronnestad (1992) appuient cette idée. De notre côté, nous en avons eu plusieurs indices à travers les témoignages dans la représentation sociale du psychologue, dans les expériences

d'entraide précoce et dans les projections de certains participants sur la personne du thérapeute ou d'autres figures d'identification idéalisées. Par ailleurs, le projet vocationnel relève de l'Idéal du Moi puisqu'il est une tentative d'actualisation des ambitions issues de l'identification aux parents idéalisés et des idéaux sociaux (Lussier).

2. Construction de l'édifice vocationnel

Nous poursuivons notre compréhension de la construction du projet vocationnel par les éléments portant sur les études collégiales, les études universitaires de premier cycle, les expériences sur le terrain, les critères d'admission aux études supérieures en psychologie, la perception de ces études et enfin, le rapport avec les pairs.

2.1 Au Cégep

Le Cégep est une étape transitoire, un tremplin vers les études universitaires : le choix de l'établissement et du programme d'études collégiales est l'occasion, pour les participants, d'ancrer leur orientation en psychologie. Ce choix fait partie d'une stratégie globale, dont l'objectif est l'admission au baccalauréat dans cette discipline : ils suivent les prérequis à ce programme d'études, c'est-à-dire des cours de psychologie, de biologie, de méthodes quantitatives. Ainsi, à l'occasion de leurs études collégiales, les participants cristallisent leur choix d'orientation (Bujold, 1989). La cristallisation est une étape cruciale du développement vocationnel qui voit l'inscription des participants dans un projet durable. Plusieurs participants ont mentionné avoir découvert ou confirmé un très fort intérêt pour la psychologie à l'occasion de leurs études collégiales. Les témoignages font ainsi écho aux théories

développées par Super dès les années 60, théories relatives au rôle des intérêts dans le cheminement académique (Super, 1964). Pour certains, cet intérêt se traduit déjà par la prédilection pour un courant théorique en particulier. En effet, dans la description de cette étape, nous trouvons des signes de congruence chez les participants. Kylie emploie ce terme pour décrire son vécu à l'occasion des cours en psychologie. Pour Janelle, « ça a cliqué ». Ces éléments réfèrent notamment aux théories humanistes de l'actualisation de soi. Rogers (1969, 1961/1996) et Maslow (1972/1978) ont souligné l'importance de l'expérience d'un self congruent pour un développement sain de la personne. Au plan des théories du développement vocationnel, Holland (1973/1997) met de l'avant l'importance de la congruence. Rivière (1996) a souligné l'importance d'une telle expérience au Cégep.

La fin des études collégiales est le moment où l'orientation en psychologie se fait plus pressante. Certains participants évaluent les possibilités qui s'offrent à eux en explorant d'autres avenues, avant de s'orienter définitivement vers un baccalauréat en psychologie. D'autres, au contraire, montrent beaucoup de détermination et multiplient les candidatures dans ce programme d'études universitaires. Au moment de s'inscrire au baccalauréat en psychologie, certains participants expriment des attentes particulières envers ce programme, des attentes qui dépassent largement le seul plan académique. En effet, le baccalauréat en psychologie véhicule pour certains l'espoir d'un cheminement thérapeutique, un espoir qui se superpose au désir de se former au métier de psychologue. Bien que l'idée que l'étudiant en psychologie a choisi cette voie parce qu'il souffre et qu'il veut se soigner soit couramment répandue dans le grand public et parmi les participants, nous notons tout de même au passage une forte idéalisation du programme universitaire : c'est la nature même de la discipline académique qui favorise des attentes incongrues. Parallèlement, nous retrouvons la trace du psychologue blessé dans son enfance (Guy, 1987) et qui, en soignant ses patients, se soigne lui-même (Johnson, 1991 ; Spurling et Dryden, 1989).

2.2 *Au baccalauréat en psychologie*

L'arrivée à l'université est en général un événement marquant et très bouleversant. La plupart des auteurs qui s'intéressent au vécu des étudiants s'entendent sur ce point (Astin, 1993 ; Barnett, 1996 ; Chickering et Reisser, 1993 ; Pascarella et Terenzini, 1991). Les participants à la recherche n'échappent pas à ce constat. Cependant, ils connaissent des expériences différentes. Ainsi, Beverlie s'est vu accorder une bourse d'études à l'entrée à l'université, en raison de l'excellence de ses résultats scolaires au Cégep. Elle fait donc officiellement partie des meilleurs espoirs du baccalauréat en psychologie. À un autre niveau, mais toujours dans un registre favorable, Janelle adhère instantanément, et avec apparemment beaucoup de plaisir, au cursus proposé.

À l'opposé, d'autres participants connaissent des difficultés à l'occasion de ce premier contact. Chickering et Reisser (1993) rapportent les défis intellectuels auxquels sont confrontés les étudiants à leur arrivée à l'université. Les étudiants s'inscrivent dans une trajectoire développementale qui démontre un changement très significatif au plan cognitif : « the overall trend is from passive, receptive, concrete, superficial, and absolutistic ways of thinking and learning to more active, creative, abstract, indepth, objective, and complex ways of engaging with subject matter » (p. 56). Ce passage ne se fait pas sans heurts. Michèle rapporte des changements au plan de sa personnalité, soulignant une augmentation significative de son niveau d'anxiété, faisant ainsi écho aux propos d'Astin (1993) : « students show a number of changes in personality and self-concept after entering college » (p. 136). Selon Astin, beaucoup d'étudiants ressentent une diminution significative de leur bien-être, à l'image du témoignage de Michèle et de plusieurs autres participants.

La mission fondamentale de l'institution universitaire est de favoriser le développement académique et intellectuel de ses étudiants (Astin, 1993 ; Chickering et Reisser, 1993 ; Pascarella et Terenzini, 1991). Il s'agit de les conduire peu à peu à un niveau de fonctionnement cognitif plus sophistiqué et plus élevé, tel que le suggère d'ailleurs le terme d'éducation supérieure (Barnett, 1996). Il n'est donc pas étonnant de retrouver dans les témoignages la trace de difficultés reliées à l'apprentissage et au développement des habiletés académiques. Le rapport des étudiants à la note qui sanctionne le succès ou l'échec de ces apprentissages reste central durant tout le cursus au sein de l'institution universitaire, et même plus tard, dans la vie active (Astin, 1993).

Un autre niveau d'expérience est apparu dans les témoignages : plusieurs participants ont exprimé une grande déception face au contenu du programme de baccalauréat en psychologie, notamment en raison de l'articulation du cursus autour du pôle recherche. Traditionnellement, les universités nord-américaines se sont développées avec la mission de repousser les frontières du savoir et de former des chercheurs par le biais des études graduées (Smart, Feldman et Ethington, 2000). Ce type d'organisation est renforcé par la quête de reconnaissance publique de l'université, l'étendue de la contribution au domaine scientifique signant l'excellence académique (Barnett, 2000). Par ailleurs, l'implantation du modèle de doctorat dit de Boulder a profondément marqué le cursus universitaire en psychologie (Baker et Benjamin, 2000 ; Mandeville, 2004 ; Marineau, 2004 ; Mayne *et al.*, 1994 ; Savoie *et al.*, 2004) et ce, y compris au premier cycle (Commission des universités sur les programmes, 1999). Cependant, nombreux sont ceux qui s'inscrivent au baccalauréat en psychologie en caressant l'espoir d'être rapidement en contact avec la pratique clinique, un désir qui n'est pas inadéquat en soi. En effet, certaines universités québécoises, notamment l'UQTR ainsi que l'Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC) offrent dès la troisième année du baccalauréat en psychologie des cours à

l'occasion desquels les étudiants ont un véritable contact clinique avec des patients. Certains participants qui ont fait leur baccalauréat à l'UQÀM ou à l'Université Laval ont ressenti un décalage important entre le contenu des cours offerts dans le cadre du tronc commun et leur désir ardent de se lancer dans la clinique. Ce faisant, les participants font écho à ce que Barnett (1996) souligne quant au décalage entre les aspirations personnelles, les rêves, les valeurs de l'étudiant et le cheminement académique qui lui est finalement offert.

Malgré quelques déconvenues, plusieurs participants ont témoigné s'être rapidement senti à leur place dans le baccalauréat en psychologie. Ils ont décrit un sentiment de congruence, confirmant ainsi les positions de plusieurs auteurs quant aux bienfaits de ce sentiment sur l'implication dans les études et les résultats académiques (Chickering et Reisser, 1993 ; Smart *et al.*, 2000). La congruence renforce le désir de stabilité dans le programme, la satisfaction face aux études et le succès académique. Le sentiment de compétence se développe fortement (Davidson, Bromfield et Beck, 2007), augmentant la confiance en soi (Chickering et Reisser, 1993 ; Pascarella et Terenzini, 1991). Le sentiment d'auto-efficacité ainsi renforcé entraîne en retour une meilleure performance académique (Chemers, Hu et Garcia, 2001). Le témoignage de Janelle illustre très bien la façon dont tous ces éléments entrent en synergie les uns avec les autres : elle ressent tellement de plaisir dans ses études qu'elle s'investit au point d'en oublier de se nourrir correctement. Ce faisant, elle obtient de très bons résultats. Ce mouvement la porte vers le haut, favorisant une vitalité et un épanouissement certains. De plus, ceci n'échappe à son entourage immédiat, ce qui renforce encore plus son engouement.

Bien que tous n'aient pas connu des débuts prometteurs au sein du baccalauréat, la plupart des participants à la recherche ont vécu une expérience similaire en découvrant une orientation théorique particulière ou une section

privilegiée. Un tournant est survenu dans leur cheminement académique, leur offrant de nouvelles possibilités et insufflant de la vitalité dans un mouvement d'ouverture parfois inespéré. En effet, certains qui n'avaient encore jamais éprouvé de plaisir dans le programme ont tout à coup plongé dans une matière passionnante, qui les a nourris et satisfaits. Chaque participant a donc trouvé tôt ou tard une niche, un endroit de prédilection dans lequel s'épanouir. Pour certains, cette découverte a été déterminante pour la poursuite du programme : Samira explique avoir récupéré une crise existentielle et avoir finalement réussi à trouver un sens à ses études. À ce moment de leur cheminement, les participants entrent dans un mouvement de développement personnel et d'actualisation de soi qui a un effet boule de neige sur leur performance académique, tel que le soutiennent d'ailleurs Davidson *et al.* (2007). La découverte et l'attachement à une orientation théorique particulière conduisent à une identification à cette approche et à la section qui la représente. Stéphane dit bien comment il s'est identifié à la psychanalyse. Nadine explique qu'à ce moment-là, elle *était* d'orientation cognitive-comportementale. Janelle fait un lien direct entre son désir de travailler avec les jeunes enfants et son concept de soi, c'est-à-dire la façon dont les enfants lui « ressemblent ». Nous avons ici un embryon du concept de soi professionnel (Pascarella et Terenzini, 1991) qui se développera, ultérieurement, sur ces bases.

2.3 Sur le terrain

Plusieurs participants souhaitaient être rapidement en contact avec la pratique clinique au cours de leur baccalauréat. Les cours cliniques ont offert leur premier contact avec la pratique à plusieurs d'entre eux. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'UQÀC offre une formule qui amène les étudiants à entreprendre un processus thérapeutique avec de véritables clients. À l'UQÀM, ceci ne se produit pas avant au minimum la seconde année du doctorat. Cependant, au niveau baccalauréat, des

cours-ateliers sont proposés aux étudiants dans lesquels ils sont mis en situation « thérapeutique ». François a raconté son expérience à l'occasion de laquelle il s'est assis dans le fauteuil du psychothérapeute. Son récit est édifiant. En réaction aux commentaires de sa « cliente » quant à ses habiletés d'intervention, il a évoqué un véritable « coup de foudre » pour la pratique clinique. En effet, sa « cliente » lui a laissé entendre qu'elle le trouvait bien meilleur que son véritable psychothérapeute. Cette expérience a eu un impact majeur sur le parcours académique et vocationnel de François : il a précisé que c'est cela qui lui a donné « le coup de fouet » pour déposer une demande d'admission aux études supérieures. À l'opposé de ce témoignage exalté se trouve celui de Justin pour qui le premier contact avec la clinique s'est tenu dans le cadre d'un practicum, avec de véritables patients. Dans son cas, cette expérience a eu l'effet exactement inverse : il a dit s'être senti moins compétent dans la situation clinique, ce qui l'a décidé à suivre finalement la voie de la psychologie organisationnelle.

Allant dans le même sens que François, nous trouvons le témoignage de Samira qui, à l'occasion de ses premiers pas dans le domaine de l'intervention, connaît un véritable sentiment élationnel (Grunberger, 1971/2003) : elle explique comment le fait de débiter son emploi l'a tellement satisfaite qu'elle a eu la sensation de prendre le « premier bain de sa vie ». Le sentiment élationnel est un retour fantasmatique au paradis perdu de la vie fœtale, que l'enfant puis l'adulte n'a de cesse de retrouver. Grunberger suppose que le fœtus vit sur un mode mégalomane, ses désirs et besoins étant comblés avant même d'exister. Nous pensons que le « premier bain à vie » de Samira réfère à l'image du liquide amniotique, et qu'elle exprime ici un sentiment océanique qui la plonge dans un bien-être jamais éprouvé auparavant. François pour sa part choisit des termes du registre amoureux, il a un « coup de foudre » pour la pratique clinique. Or, d'après Grunberger, la passion amoureuse permet de revivre un sentiment élationnel (Castarède, 2002). Enfin, le thème de la

montée en puissance qui émerge de ces deux témoignages nous amène de nouveau au plan du narcissisme du thérapeute débutant, tel que nous l'avons déjà abordé précédemment (Rønnestad et Skovholt, 2003). Encore une fois, cet investissement narcissique, à la fois fragilisant et exaltant, joue un rôle prépondérant dans le développement vocationnel de certains participants.

Samira et Michèle ont témoigné avoir ressenti que leur projet vocationnel s'était davantage concrétisé à l'occasion de leurs premiers pas en intervention. Plusieurs participants à la recherche ont décidé de faire du bénévolat en écoute active ou de se trouver un emploi en intervention, dans le but de vérifier la profondeur et la pérennité de leur désir d'embrasser une carrière en relation d'aide : au-delà du fantasme de devenir psychologue, ils se sont imposé une véritable épreuve de réalité. Cependant, pour certains, cette expérience s'est révélée plus ou moins heureuse, à l'instar de Stéphane qui a accepté un emploi dans un centre d'hébergement pour une clientèle particulièrement lourde. Étudiant au baccalauréat en même temps, il manquait d'expérience et peut-être aussi d'un encadrement adéquat, ce qui l'a mené au bord de l'épuisement. En effet, il explique être « passé proche de la dépression », illustrant ainsi les propos de Hill, Charles et Reed (1981) à propos du thérapeute inexpérimenté. Cependant, loin de le décourager, le constat d'avoir pu aider autrui a renforcé son désir initial.

2.4 Les critères d'admission aux études supérieures

Dès leurs premiers pas dans le baccalauréat en psychologie, les participants à la recherche ont pris conscience de la difficulté à être admis aux études supérieures dans cette discipline. Selon Mayne, Norcross et Sayette (1994), les représentations parfois caricaturales des étudiants vis-à-vis des probabilités d'admission renvoient à un mythe qui illustre pourtant une certaine vérité :

A pervasive myth surrounding clinical psychology is that « hardly anyone gets in – only 10% of all the people who apply ». Like most stereotypes, this one does have a grain of truth. The average acceptance rate for all APA-accredited doctoral programs in clinical psychology is, in fact, 10% (p. 28).

Au Québec, le taux moyen d'admission est plutôt de l'ordre de 20%. D'après la Commission des études sur les programmes (1999), c'est un véritable goulot d'étranglement. Au-delà du mythe et surtout des nuances relatives au contexte de chaque département universitaire, il demeure que cette perception des étudiants au baccalauréat en psychologie est plutôt juste : ils sont confrontés à une sélection drastique à l'issue du programme. Naturellement, cela provoque beaucoup d'angoisse (Norcross *et al.*, 2005). De plus, en n'ayant pas eu accès à des données précises, les étudiants se forgent des représentations, en fonction de leurs propres perceptions mais certainement aussi de leur personnalité. Ainsi, Kylie, estimait sa chance à une sur 100, faisant ainsi écho au ratio énoncé par Ingram et Zurawski (1981) relativement à l'admission dans les programmes les plus prestigieux. D'autres participants ont mentionné des probabilités peut-être plus nuancées. Cependant, d'une manière générale, la perspective de la sélection s'avère particulièrement inquiétante car

« clearly, gaining entrance to the profession of clinical psychology is not an easy accomplishment » (p. 684).

Les départements de psychologie doivent sélectionner leurs futurs étudiants gradués parmi un nombre élevé de candidats potentiels. À des fins d'écrémage, et pour des raisons pratiques et économiques, le critère objectif le plus couramment utilisé est la moyenne générale obtenue au baccalauréat (Astin, 1993 ; Goldberg, 1977 ; Ingram et Zurawski, 1981 ; Marineau, 2004 ; Mayne *et al.*, 1994 ; Norcross *et al.*, 2005 ; Rem, Oren et Childrey, 1987 ; Stoup et Benjamin, 1982). Son poids est donc considérable et ce, tout au long du processus d'évaluation. Il n'est donc pas étonnant que la question de la moyenne générale soit apparue dans la totalité des témoignages. En fait, dès le cours d'introduction à la psychologie au tout début du cursus universitaire, les futurs bacheliers sont prévenus : s'ils veulent avoir des chances d'être admis, il leur faut viser et maintenir l'excellence. Ce constat a provoqué diverses réactions chez les participants, allant du sentiment de révolte à la reconnaissance du droit de l'université d'émettre des exigences. Cependant, tous ont tenté de s'adapter à cette réalité, mettant parfois en œuvre certaines des stratégies relevées par Mayne *et al.*, comme par exemple, de reprendre un cours pour augmenter la moyenne générale.

Face à la perspective d'une sélection drastique à l'issue du premier cycle universitaire et de la nécessité de viser l'excellence tout au long du cursus, la notion même de travail ou plus précisément, le principe éducatif fondamental et largement répandu selon lequel il faut travailler fort pour réussir entre en ligne de compte. La croyance sous-jacente est que celui qui travaille fort réussit toujours. Allant dans ce sens, nous avons vu à propos de la vocation comment la perspective d'atteindre des objectifs difficiles s'avère un moteur très puissant. Par ailleurs, les mythes du self-made man (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005) et celui de « anyone can be president »

(Lewis et Gilhousen, 1986) véhiculent également cette idée, renforçant davantage la certitude que celui qui travaille très fort mérite, en fait, de réussir.

Par ailleurs, dès 1982, Stoup et Benjamin ont relevé que les variables non objectives qui ont le plus de poids dans le processus d'admission aux études doctorales en psychologie sont les lettres de recommandation et l'expérience en recherche. Mayne *et al.* (2006) ont pondéré les différentes variables en jeu, objectives et non objectives. Ils affichent presque à égalité le trio de tête suivant : lettres de recommandation, description personnelle de l'étudiant et de ses objectifs, moyenne générale au baccalauréat. L'expérience en recherche arrive au cinquième rang sur un total de neuf éléments, avec un poids relativement moins élevé. Cependant, dans la perspective de bien se préparer au processus d'admission aux cycles supérieurs, les chercheurs ont évalué les différentes options offertes aux étudiants du baccalauréat. Ils ont découvert que le développement des habiletés de recherche occupe le tout premier rang, loin devant les visites aux départements de psychologie visés ou encore les habiletés aux plans informatique et statistique. Ce point fait l'unanimité chez les chercheurs qui se sont intéressés à cette question (Eddy, Lloyd et Lubin, 1987 ; Ingram et Zurawski, 1981 ; Mayne *et al.*, 1994, 2006 ; Norcross *et al.*, 2005).

Par conséquent, Mayne *et al.* (1994, 2006) incitent fortement les étudiants du baccalauréat à bien se préparer en vue du processus d'admission. Ils soutiennent que cela équivaut à planifier une véritable campagne politique : il n'est donc jamais trop tôt pour commencer. Les auteurs proposent un cheminement type, qui suggère de prendre contact avec les professeurs dès la première année. À l'UQÀM, dès le cours d'introduction à la psychologie, le département fait passer le message : il est fortement recommandé aux étudiants de se rapprocher de leurs professeurs, et de s'impliquer dans des laboratoires de recherche. Chez les participants, la confrontation à cette réalité a suscité diverses réactions, allant de l'incrédulité au déni de la

nécessité de s'impliquer, en passant par l'enthousiasme de se faire conseiller ces démarches. Malgré les réticences, l'approche de la fin du baccalauréat et donc du processus de sélection aux études supérieures a provoqué de l'agitation. Parfois, c'est au début de la troisième année qu'ils ont ressenti une soudaine urgence à devoir s'impliquer davantage.

Ces étapes préparatoires au processus d'admission engrangent des tâches supplémentaires et nécessitent beaucoup d'efforts (Smith, 2005). Certains participants ont mis de l'avant les limites de temps inhérentes à la poursuite des études menées de front avec le maintien d'un emploi rémunéré. D'autres ont fait part d'une certaine méfiance envers les intentions du département de psychologie dans cette situation, ressentant de la pression à faire don de son temps dans le cadre d'un travail de recherche bénévole. Enfin, plusieurs ont mentionné les sacrifices à faire, un terme qui véhicule des représentations plutôt chargées. Ainsi, Kylie parle de devoir s'investir à 800%, et se demande si tous ces efforts valent vraiment la peine. Le même questionnement habite plusieurs autres participants, certains ayant même préféré ne pas se lancer dans ces démarches. Cependant, comme Mayne *et al.* (1994) le martèlent à travers leur guide :

The way you approach this task will greatly influence your chances of gaining admission. Sure, you can simply complete an application and passively wait for an interview. And this may work if your credentials are extremely strong. But for most individuals, an informed approach to the process can make a sizable difference! (p. 28).

2.5 Perception des études supérieures en psychologie

Dans les années 50, le modèle de doctorat en psychologie dit de Boulder a été implanté dans les universités nord-américaines. Ce modèle bicéphale est devenu la norme d'accès à la profession de psychologue dans la plupart des états américains et des provinces canadiennes, à l'exception du Québec (Baker et Benjamin, 2000 ; Marineau, 2004 ; Mayne *et al.*, 1994, 2006). En juillet 2006, après plusieurs années de débats, le doctorat a finalement été admis comme diplôme minimal d'accès à la profession au Québec (Beaulieu, 2006). Les participants à la recherche ont pour la grande majorité subi de plein fouet ces modifications. L'argument principal en faveur de cette modification est que le doctorat est sensé mieux préparer les futurs cliniciens, et notamment dans leur pratique autonome, en dehors des institutions (Commission des universités sur les programmes, 1999). Cependant, cette modification augmente considérablement la durée des études et les coûts afférents. De Vaney Olvey, Hogg et Count (2002) soutiennent que ces exigences sont exagérées, au regard de la formation dans des professions connexes, comme le travail social. Au Québec, par exemple à l'UQÀM, le département de psychologie affiche une durée minimale de six ans pour l'obtention de doctorat en psychologie recherche-intervention (grade Ph. D/Psy. D.). En ajoutant les trois années de premier cycle, nous arrivons à une durée totale minimale de neuf années d'études universitaires.

Plusieurs participants ont mentionné leur angoisse voir même leur peur face à la perspective d'entreprendre des études supérieures aussi longues et exigeantes. Partagés entre l'excitation et la crainte, ils se sont montrés assez ambivalents face à la nécessité de compléter des études doctorales pour devenir psychologue. Compte tenu de l'époque à laquelle les participants ont obtenu leur baccalauréat en psychologie, plusieurs d'entre eux se sont sentis dépossédés de la possibilité de pouvoir réaliser leur projet vocationnel en se contentant d'une maîtrise. Ils se sont retrouvés contraints

à envisager des études beaucoup plus longues que ce qu'ils avaient entrevu auparavant. Par ailleurs, des craintes liées à la question financière sont également apparues dans les témoignages, la perspective de devoir faire des sacrifices financiers sur une période de temps assez substantielle entrant en ligne de compte à ce moment-là. Malgré toutes ces réticences, les participants à la recherche ont finalement décidé de se lancer dans les processus d'admission aux études supérieures.

2.6 Les pairs

Les relations interpersonnelles développées avec les pairs durant les études universitaires ont un impact fondamental sur l'expérience subjective à l'université, ceux-ci ayant une influence substantielle sur l'identité, les valeurs, le développement des habiletés sociales et d'apprentissage (Astin, 1993 ; Chickering et Reisser, 1993 ; Pascarella et Terenzini, 1991). Les amitiés à l'université sont plus profondes et jouent un rôle de soutien important, y compris au plan du maintien dans le programme d'études (Brooks, 2007). Dans cet ordre d'idées, Antonio (2004) mentionne le rôle du groupe de pairs sur l'excellence des notes et le niveau d'aspirations académiques. Allant dans ce sens, Pascale témoigne du fait que de faire partie d'un groupe dont plusieurs membres avaient été acceptés au doctorat l'année précédente l'a stimulée et lui a donné confiance en ses capacités.

Par ailleurs, la situation de groupe favorise l'émergence d'un sentiment de rivalité : ainsi, « les autres sont à la fois des rivaux à éliminer et des éliminateurs potentiels » (Anzieu, 1999, p. 95). Dans les témoignages, les participants ont surtout mis l'emphasis sur la compétition vécue avec leurs pairs. Ce constat est logique, à la lumière des éléments rapportés précédemment quant à la perception d'une mince probabilité d'admission aux études supérieures. Allant dans ce sens, Saskia explique

très clairement comment le fait d'être en compétition avec ses pairs pour une place au doctorat a entravé le développement de véritables relations d'amitié. Dans son groupe, l'entraide était assez limitée, y compris pour le simple prêt des notes de cours. Plusieurs participants ont mentionné le fait de comparer les notes obtenues à celles de leurs pairs. Or, pour Pascale, cette comparaison se faisait à son désavantage. D'après Brooks (2007), les étudiants ont tendance à comparer leurs résultats entre eux pour vérifier leurs progrès, pour s'assurer que leur travail est récompensé à sa juste valeur, ou encore, pour se rassurer en constatant, le cas échéant, que leurs pairs obtiennent des notes aussi faibles qu'eux. Toujours selon cette auteure, et dans les sphères purement académiques de la vie universitaire, les rapports entre les pairs sont surtout marqués par l'individualisme et la compétition.

Les témoignages des participants ont mis à jour un autre niveau d'expérience à l'occasion de la description de leurs rapports avec leurs pairs. En effet, une représentation imaginaire relativement répandue est apparue. Avant d'explorer cette représentation, nous allons poser quelques jalons théoriques en nous référant aux théories psychanalytiques des groupes, en particulier celles d'Anzieu (1999). Sa vision générale du fonctionnement psychique groupal pourrait être résumée ainsi :

Un groupe est une enveloppe qui fait tenir ensemble des individus. (...) Une enveloppe vivante (...) est une membrane à double face. L'une est tournée vers la réalité extérieure, physique et sociale. (...) L'autre face est tournée vers la réalité intérieure des membres du groupe. Il n'y a de réalité intérieure inconsciente qu'individuelle, mais l'enveloppe groupale se constitue dans le mouvement même de la projection que les individus font sur elle de leurs fantasmes, de leurs imagos, de leur topique subjective (...). Par sa face interne, l'enveloppe groupale permet l'établissement d'un état psychique transindividuel [... qui] fonde la réalité imaginaire des groupes. Il est le

contenant à l'intérieur duquel une circulation fantasmatique et identificatoire va s'activer entre les personnes (p. 1 – 2).

Ainsi, les fantasmes individuels finissent par devenir communs aux différents membres qui composent le groupe. La représentation commune à plusieurs des participants à la recherche est celle de l'étudiante sensée être acceptée au doctorat. Cette représentation met en scène une jeune femme qui vit chez ses parents. Ceux-ci lui payent ses études, ce qui lui permet alors de ne pas avoir besoin de travailler. Ce faisant, elle dispose de tout son temps et de toute son énergie pour étudier, pour s'impliquer dans les laboratoires de recherche, voire même faire du bénévolat sur une ligne d'écoute. Ainsi, l'étudiante « cérébrale » selon le vocable choisi par plusieurs participants réussit à remplir les fameux critères d'admission au doctorat. Mais il y a un prix à payer à trop investir la sphère cérébrale. Ainsi, selon les participants, cette même étudiante est totalement dénuée d'habiletés sociales : véritablement handicapée au plan émotionnel, elle ressemble davantage à une machine à obtenir des A+ qu'à une clinicienne en devenir. Cette représentation, véhiculée chez les étudiants du baccalauréat en psychologie, trouve un écho jusque dans la littérature portant sur la formation du psychologue clinicien (Marineau, 2004).

Cette représentation nous frappe par son caractère déshumanisé et mécanisé. Anzieu (1999) rappelle que l'école kleinienne a depuis les années 50 souligné la façon dont le groupe suscite des angoisses de type psychotique, en particulier l'angoisse persécutive. Nous pensons que cette représentation sert de défense contre ce type d'angoisse, une angoisse qui se trouve exacerbée par le climat compétitif qui règne au baccalauréat en psychologie. Par ailleurs, cette représentation porte la marque de l'envie : en effet, choyée par le destin qui l'a fait naître riche, l'étudiante « cérébrale » se trouve très privilégiée dès le départ pour réussir, et elle y parvient. L'envie accentue le caractère déshumanisé de la représentation.

En parallèle, la représentation de l'étudiante sensée être acceptée au doctorat suscite également un processus d'idéalisation. Ainsi, à propos de ces étudiants, Kylie dit « ce ne sont pas des dieux » montrant par la négative le caractère divin qu'elle prête néanmoins à cette représentation. Dans un même souffle, elle mentionne qu'elle avait idéalisé les étudiants au doctorat, les qualifiant de « personnes magnifiques ». Plusieurs participants se comparent à cette représentation : Janelle, Kylie, Pascale et François ne se trouvent pas assez « brillants » pour entreprendre des études de niveau doctoral. La perfection prêtée à cette représentation écrase, voire même humilie ceux qui témoignent de leur petitesse à plusieurs reprises. Pour certains, notamment Kylie, l'idéalisation empêche l'identification à la représentation, ce qui peut avoir joué un certain rôle dans la projection dans les études supérieures en psychologie et la mise en branle des procédures facilitant l'admission, comme nous le verrons plus tard.

3. Candidature aux études supérieures en psychologie

Nous terminons notre réflexion sur la construction du projet vocationnel avec les éléments en lien avec la candidature aux études supérieures en psychologie : les démarches concrètes nécessaires au dépôt du dossier, les aléas rencontrés lors de ces démarches, la vocation et l'image de soi professionnelle, l'état d'esprit envers la candidature et enfin, les rapports aux professeurs et à l'institution universitaire.

3.1 Les démarches concrètes

Plusieurs démarches concrètes sont nécessaires au dépôt de la candidature aux cycles supérieurs en psychologie. À l'automne de la troisième année du baccalauréat, le temps est venu de s'activer. Les candidats doivent se faire envoyer les dossiers d'admission et rassembler les documents nécessaires, en particulier les lettres de

recommandation de leurs professeurs. Ces démarches se multiplient en fonction du nombre d'universités visées. Mayne *et al.* (1994) citent une statistique très élevée, soit 13 candidatures en moyenne par personne. Cependant, les chercheurs indiquent que ce sont ceux qui présentent les dossiers académiques les plus problématiques qui multiplient les candidatures. Dans notre échantillon, un maximum de cinq candidatures a été cité, une seule fois. La plupart des participants avaient envoyé entre une et trois demandes. Quoiqu'il en soit, plusieurs d'entre eux ont mentionné la lourdeur de ce processus et la somme de travail impliquée, qui s'ajoute à celle consacrée aux études telles quelles. En effet, en plus des démarches administratives, les candidats doivent se trouver un directeur de thèse. À l'UQÀM, cette démarche est conditionnelle à l'admission. À l'UQTR, des rencontres avec les professeurs, préalables à l'admission, sont requises mais la sélection finale se fait sur dossier. A contrario, l'Université de Montréal et l'Université de Sherbrooke ne réclament pas des candidats qu'ils trouvent eux-mêmes un professeur pour les diriger : la sélection se fait sur dossier, puis, les meilleurs candidats sont convoqués pour des entrevues individuelles. Les processus de sélection varient beaucoup d'une université à l'autre. Les candidats doivent donc bien s'informer des spécificités propres à chaque université.

À cette étape, les participants qui s'étaient investis bénévolement dans les laboratoires durant leur baccalauréat ont récolté le fruit de leurs efforts. Pour ceux-ci, des contacts plus approfondis avec des professeurs étaient déjà établis. L'expérience bénévole peut aider les candidats à mieux discriminer parmi les professeurs auprès desquels appliquer, grâce à une connaissance plus profonde des intérêts de recherche ainsi que de la personnalité de ces derniers. De plus, en étant témoins du cheminement académique des étudiants gradués qui oeuvrent déjà dans les laboratoires, les candidats varient leurs sources d'information. Par ailleurs, l'expérience des laboratoires permet aux candidats d'entreprendre une réflexion

personnelle relativement à leurs propres intérêts de recherche. D'après Mayne *et al.* (1994), cet aspect de la candidature peut même faire la différence, dans certains cas.

3.2 Aléas dans les démarches

Confrontés à ces démarches, les participants ont rencontré plusieurs aléas dont les conséquences ont parfois compromis leur candidature de manière significative. En premier lieu, un obstacle majeur s'est présenté à l'ensemble des participants : le manque de places disponibles aux cycles supérieurs en psychologie. Encore une fois, la sélection opérée à l'issue du premier cycle universitaire est assez drastique : au Québec, 20% des demandes sont acceptées en moyenne, ce qui en laisse 80% de côté, soit un chiffre plutôt considérable. Il est évident que la pression de la sélection s'est faite sentir à l'occasion des démarches d'admission, les professeurs verbalisant relativement souvent le manque de places disponibles. Face à cette réalité, certains participants ont développé une stratégie, soit celle d'approcher un professeur nouvellement en poste et donc, réputé avoir encore plusieurs places à combler.

D'autres obstacles importants se sont présentés aux participants à la recherche. Par exemple, au moment de déposer sa candidature à l'UQÀM, Michèle n'avait pas compris qu'il lui fallait demander à un professeur de la diriger aux études supérieures. Pourtant, cette condition *sine qua non* à l'UQÀM apparaît en toutes lettres sur le formulaire de demande d'admission aux cycles supérieurs en psychologie. Parallèlement, certains participants sont arrivés à cette étape de leur cheminement académique sans avoir jamais entrepris de se faire connaître auprès du corps enseignant. Nous reviendrons plus loin sur les représentations imaginaires des participants vis-à-vis leurs professeurs et le rôle de ces représentations dans cette attitude. Pour l'instant, nous souhaitons souligner le vécu de certains d'entre eux :

face au constat de ne pas s'être impliqués plus tôt dans leur cheminement, ils se sont retrouvés pris dans un cercle vicieux. Pascale décrit très bien cette situation. Pour ces participants, le fait de ne pas avoir développé de lien privilégié avec un professeur au préalable a fini par les dissuader encore plus de se lancer dans ces démarches, à l'automne de la troisième année. Et moins ils entreprenaient ces démarches, plus ils se sentaient découragés, et plus ils étaient frustrés contre eux-mêmes. Ce phénomène, qui relève de l'inhibition de l'action, s'avère particulièrement invalidant en contexte scolaire (Rivière, 1996). Cependant, d'autres participants ont montré davantage d'ambivalence et leur manque d'implication dans cet aspect des démarches pourrait alors correspondre à un manque d'investissement dans le projet doctoral lui-même.

L'entrevue avec les professeurs s'est révélée particulièrement stressante pour les participants. Selon Mayne *et al.* (1994), cette démarche vise un objectif double : d'une part, de permettre au professeur de vérifier que le candidat corresponde au programme ; d'autre part, que le candidat vérifie que le programme visé lui corresponde. Or, les candidats ne perçoivent pas toujours que ce processus va dans les deux sens. Pourtant, la sélection, bien que particulièrement stressante, n'est que le début de l'aventure doctorale. Beaucoup de candidats aux études supérieures ne se rendent pas compte de la nécessité de bien choisir le programme d'études, la section d'accueil et le directeur de thèse, en fonction de leur propre personnalité. Ils semblent plutôt croire qu'il leur faille se mouler aux attentes du professeur, dans une attitude somme toute assez passive. Ainsi, Stéphane pense devoir « se vendre » comme s'il était un objet. De plus, il ajoute avoir manqué d'initiative, en ne lisant pas d'avance les intérêts de recherche d'un professeur rencontré : il aurait suggéré à ce professeur de l'accepter avant qu'il ne se lance dans ces démarches supplémentaires. Cette requête n'a probablement pas été accueillie d'un très bon œil. En effet, selon Mayne *et al.*, le fait de s'intéresser aux travaux des professeurs rencontrés fait partie des tâches à accomplir avant l'entrevue.

Plusieurs participants ont rapporté ne pas avoir su comment aborder l'entrevue avec les professeurs : ils manquaient de confiance en eux, notamment au plan théorique, et n'avaient pas d'idée très poussée quant à leurs intérêts de recherche. De plus, des informations contradictoires circulaient : d'une part, les participants se sont fait conseiller d'avoir un projet de recherche assez précis au moment de l'entrevue, de façon à se montrer proactif, prévoyant et dynamique auprès du professeur ; ou encore, ils se sont fait conseiller le contraire, de façon à se montrer souple et ouvert. La désorganisation et le stress perçus dans les témoignages ne sont donc pas surprenants car il paraît difficile de naviguer parmi ces informations, tout en définissant ce que l'on veut et en faisant ce qu'il faut pour maximiser ses chances d'admission. Les participants se sont retrouvés aux prises avec un système assez opaque et dont les paramètres sont flous et changeants.

En définitive, plusieurs participants ont manqué d'information et d'encadrement dans les démarches concrètes à l'admission. Stéphane a dit s'être acheminé « à tâtons », tel un aveugle qui cherche son chemin à l'aide de sa canne blanche. Pourtant, à l'UQÀM, des ressources existent : tout d'abord, le cours d'introduction à la psychologie, obligatoire en début de cursus, propose un survol complet de toutes les spécificités du cheminement universitaire dans ce domaine. Ensuite, le service de monitorat en psychologie, dispensé par des étudiants gradués, est une mine d'informations très riche. Ces doctorants en psychologie mettent leur propre expérience au service des étudiants du premier cycle, et peuvent, par exemple, les accompagner dans la rédaction du dossier de candidature.

3.3 Vocation et image de soi professionnelle

Au moment de déposer leur candidature aux cycles supérieurs en psychologie, les participants à la recherche sont sur le point de concrétiser leur vocation. Celle-ci est parfois d'une grande intensité, à l'instar de Janelle, tellement passionnée qu'elle en oubliait de manger, ou encore de Samira, pour qui c'est une « histoire d'amour » depuis le secondaire. Cette intensité pourrait être la trace d'un processus d'actualisation de soi alors à l'œuvre (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005 ; Boutinet, 2005 ; Krau, 1997 ; Maslow, 1972/1978). En effet, chez Samira et Beverlie, leur vocation vient se superposer complètement avec leur personnalité, au point de se confondre. En conséquence, comme d'autres participants d'ailleurs, Samira oriente toutes les sphères de sa vie dans cette direction, bien qu'elle n'ait pas encore reçu de réponse à sa candidature. Justin évoque une image proche de celle d'un joueur de poker, qui tente le tout pour le tout, en prenant des risques financiers. Chez Beverlie, la vocation s'exprime au sens classique, religieux. Nous assistons à la description d'un sentiment vocationnel qui se révèle à l'individu et qui exprime ses valeurs les plus profondes, son âme. En effet, elle a été « faite pour » cela, le Créateur a voulu qu'elle choisisse ce chemin. Ces éléments font écho à l'étude de Spurling et Dryden (1989) qui révélait le sentiment, chez les psychologues, d'avoir été appelés à embrasser cette carrière.

Par ailleurs, l'aspect narcissique de l'image du métier de psychologue refait surface. En effet, la vocation est également l'expression du génie personnel (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005 ; Schlanger, 1997). Durant cette période, les candidats sont sur le point d'être admis dans le programme qui leur permettra enfin d'exercer ce métier « merveilleux », selon le qualificatif de Michèle. Nous avons vu quelles représentations le métier de psychologue véhicule (Moscovici, 1961), ses liens avec le shamanisme (Goldberg, 1986 ; Guy, 1987 ; Henry, 1966), l'aspect narcissique du projet vocationnel qui relève davantage des instances idéales de la personnalité

(Boutinet, 2005 ; Lussier, 2006) et, enfin, la façon dont ce projet favorise l'exultation (Rosolato, 1976). Au moment de déposer la candidature aux études supérieures en psychologie, tous ces éléments entrent en jeu et, par conséquent, le sentiment vocationnel est à son comble. Il nous faut toutefois nuancer les propos précédents car plusieurs participants ont décrit un sentiment vocationnel plus modéré, bien que tout de même assez fort : certains d'entre eux ont indiqué ne pas avoir de vocation mais plutôt ne pas avoir voulu envisager faire autre chose à ce moment-là de leur vie. Ce qui pourrait revenir à décrire un sentiment vocationnel de plus faible intensité.

Enfin, au niveau de l'image de soi professionnelle, plusieurs participants ont expliqué voir l'admission aux cycles supérieurs comme un sésame, une porte d'entrée vers l'OPQ. Avoir accès à un titre reconnu et protégé par un ordre professionnel motive les candidats car plusieurs ne peuvent envisager de pratiquer la psychothérapie en dehors de ce cadre, à plus forte raison avec l'adoption, en 2009, de la loi 21. De plus, la question de la formation de niveau doctoral intervient dans l'expérience des participants. Cette formation apporte légitimité et crédibilité, en raison de son aspect plus poussé, de l'encadrement fourni dans l'apprentissage de la psychothérapie (supervision obligatoire) et de la perspective d'être membre de l'OPQ. En effet, la formation du psychologue et son statut professionnel, tout comme son titre protégé, font partie des éléments attrayants de ce métier (Guy, 1987 ; Skovholt et Ronnestad, 1992).

3.4 État d'esprit envers la candidature

Sur le point de déposer leurs dossiers de candidature, la majorité des participants à la recherche ont décrit une grande confiance en leur probabilité d'admission. Certains se reposaient notamment sur leur moyenne obtenue au

baccalauréat, très élevée. En effet, ce critère pèse de tout son poids dans le processus de sélection (Astin, 1993 ; Goldberg, 1977 ; Ingram et Zurawski, 1981 ; Marineau, 2004 ; Mayne *et al.* 1994 ; Norcross *et al.*, 2005 ; Rem, Oren et Childrey, 1987 ; Stoup et Benjamin, 1982). D'autres participants ont mis de l'avant l'expérience accumulée durant les années précédentes dans les laboratoires de recherche mais aussi, par exemple, sur des lignes d'écoute. D'autres, enfin, démontraient l'ensemble de ces éléments. Ces candidats ont baigné durant plusieurs années dans un climat hautement compétitif et ils ont eu l'impression de répondre aux attentes du système, notamment en remplissant les critères d'admission. Il paraît donc bien naturel qu'ils affichent une forte confiance. Ainsi, Michèle dit que c'était « dans la poche ».

Toutefois, certains participants envisagent la possibilité d'une issue négative, parfois dans un souci de prévention protectrice. Malgré cela, il est ressorti de ces témoignages que les participants qui percevaient leur candidature comme étant moins attrayante étaient tout de même habités par un grand espoir, tout comme les participants plus confiants. Plusieurs d'entre eux ont en effet nommé un phénomène de pensée magique. Ainsi, Janelle pensait être admise malgré sa moyenne, plus faible que d'autres candidats. Elle percevait cette réalité mais son sentiment intime, tout comme celui de Pascale, de François et de Saskia, était l'espoir qu'un miracle ne se produise. Le témoignage de Janelle est d'ailleurs très poignant puisqu'elle dit, avec émotion, qu'elle avait une note suffisamment élevée pour pouvoir espérer. Chez Janelle, tout comme chez les autres participants, malgré le constat d'un décalage avec les candidats mieux lotis, l'espoir était permis. La mention de la pensée magique par ces participants nous ramène au plan du narcissisme et de la toute-puissance.

En effet, la pensée magique est un résidu du sentiment infantile d'omnipotence. Face au stress de la sélection et l'angoisse du refus potentiel de la candidature, le travail du Moi idéal se fait de nouveau sentir. Allant dans ce sens,

Lussier (2006) s'interroge quant à savoir si c'est « aux fantasmes régressifs, infantiles, de toute-puissance qu'un individu s'en remet pour pourvoir à la satisfaction de soi, ou est-ce à des réalisations réalistes, concrètes, limitées mais accessibles? » (p. 113). Notre réponse, dans cette situation particulière, serait les deux. En effet, durant cette période, les candidats se forgent nombre de scénarios imaginaires s'appuyant sur leur expérience réelle, concrète, des scénarios dans lesquels ils constatent leurs lacunes et les compensent par d'autres qualités perçues. Ainsi, Annabelle se compare favorablement vis-à-vis ceux qui n'ont pas d'expérience en recherche, pour se rassurer quant au bien-fondé de sa candidature dans une autre université que celle qui abrite le laboratoire dans lequel elle s'est investie bénévolement. Samira, elle, compense son jeune âge par son expérience de travail, plutôt étendue. Enfin, plusieurs participants ont tenté de percer le secret de la décision du professeur après l'entrevue, en interprétant toutes sortes d'indices. L'interprétation de ces indices et le contenu des scénarios imaginaires peuvent également aller à l'encontre d'un sentiment de confiance envers l'admission et précipiter les candidats dans un vécu plutôt angoissant. Quoiqu'il en soit, à cette étape, le fantasme entre en jeu et permet la gratification narcissique momentanée, puisque l'épreuve de réalité est remise à plus tard.

3.5 Les professeurs et l'institution universitaire

À l'occasion du cheminement au baccalauréat en psychologie, les participants se sont forgé des représentations imaginaires de leurs enseignants et de leurs relations avec eux. Pour certains, ces représentations affichent des qualités semblables à celles de leurs figures parentales intériorisées. Ainsi, Stéphane s'est rapproché d'une professeure qui lui rappelait son père. Il n'a eu de cesse, ensuite, que d'obtenir sa reconnaissance, tout comme il travaillait fort dans l'espoir que son père ne lui adresse, enfin, des compliments.

À travers les témoignages, ces représentations ont pris plusieurs formes. Samira a développé un lien privilégié avec un professeur qui est devenu un véritable mentor, au fil du temps. Cette rencontre s'est révélée déterminante à plusieurs égards. Samira était « aux petits oiseaux », une image qui montre d'une part, l'émulation favorisée par cette relation de mentorat et d'autre part, la référence à un lien de dépendance envers un bon objet. Janelle, pour sa part, a développé une relation privilégiée avec un professeur qu'elle perçoit comme étant une personne importante parce qu'ancien directeur de section et chercheur d'envergure internationale. De plus, elle explique comment celui-ci prenait ses étudiants « sous ses ailes ». Par ailleurs, ces représentations sont positivement renforcées par le fait que ces professeurs sont également psychologues. Michèle montre clairement comment ses représentations idéalisées de ce métier, qui font écho à celles mentionnées par Moscovici (1961), sont entrées en jeu dans sa perception du corps enseignant. En effet, d'après cette participante, les professeurs-psychologues ont « réfléchi sur la vie », ils ont une « sagesse » et une « certaine éthique ».

Les étudiants au baccalauréat en psychologie développent des représentations de leurs professeurs comme étant des figures toutes-puissantes, favorisant la projection des imagos parentales idéalisées. Selon Oppenheimer (2000), « l'image parentale idéalisée est une configuration narcissique qui relève de l'assignation par l'enfant de la perfection narcissique antérieure perdue à un self-objet admiré et omnipotent » (p. 796). Ce processus d'idéalisation nourrit un espoir parfois démesuré chez les étudiants, quant à leur candidature. En effet, nous faisons un lien entre ces représentations idéalisées et l'état d'esprit des étudiants envers l'issue de leur candidature. Par exemple, chez Janelle, ce lien est assez clair puisqu'elle dit que son professeur « voulait qu'elle poursuive » malgré sa moyenne, pas très élevée par ailleurs. Ainsi, bien que percevant une lacune plutôt importante dans sa candidature, Janelle développe un grand espoir en raison de la façon dont elle se représente son

professeur, mais aussi en fonction des actions de celui-ci dans la réalité : en effet, il avait verbalisé son intention de l'admettre dans le programme.

Un autre versant de ce processus d'idéalisation du corps enseignant se révèle dans les témoignages des participants qui perçoivent leurs professeurs comme étant distants et difficiles d'accès. Il y a là une dégradation du bon objet en quelque chose de plus négatif. L'image du piédestal est ressortie à plusieurs occasions mais comme étant plutôt la manifestation du côté écrasant du processus d'idéalisation. Parfois, cette dégradation du bon objet survenait à l'issue d'un contact plus rapproché avec un professeur, auparavant idéalisé. Allant dans ce sens, la nécessité de rencontrer les professeurs en entrevue place les candidats dans une position parfois éprouvante, au plan narcissique. Les témoignages de Pascale, Saskia, Stéphane et Kylie révèlent la description d'un sentiment de petitesse et d'un potentiel d'humiliation face à ces figures idéalisées qui, en leur qualité de sélectionneur, ont le pouvoir de décider de leur avenir. Saskia anticipe ainsi une scène d'humiliation dont le paroxysme serait la révélation ou plutôt l'aveu, dans la honte, de sa moyenne générale. Kylie s' imagine les professeurs lisant son dossier et disant que ça n'est pas « épatant » ; elle craint de passer pour une imposteure. Ces représentations, très négatives et écrasantes au plan narcissique, empêchent les candidats d'investir correctement cette dimension pourtant essentielle des démarches, ce qui équivaut à un processus d'autosabotage.

En effet, la nécessité d'établir des liens privilégiés avec le corps enseignant durant le baccalauréat dans le but de favoriser l'admission aux cycles supérieurs est apparue dans les témoignages comme étant plutôt gênante. Ainsi, plusieurs participants se représentent cette démarche comme étant la nécessité de « téter les profs ». L'image du « tétage » renvoie au lien de dépendance perçu envers le corps enseignant et réfère de nouveau à la projection de l'imago parentale idéalisée. En effet, voir son professeur comme une mère-poule ou bien devoir le « téter » revient

exactement à la même chose : il s'agit d'une position infantile, très régressée, de dépendance et de soumission. De plus, l'image du « tétage » suggère la compétition. Dans le règne animal, nombreuses sont les femelles aux larges portées, qui nourrissent leur progéniture simultanément. Pour Anzieu (1999), « le groupe large est vécu comme l'intérieur du corps de la mère » (p. 189). L'auteur souligne la rivalité destructrice entre les enfants dans ces fantasmes très archaïques. Dans notre recherche, les participants ont expliqué que ça n'était pas dans leur nature que d'aller « téter les profs ». Par conséquent, certains d'entre eux n'ont pas favorisé de rapprochement avec le corps enseignant durant le premier cycle universitaire. Ils s'en sont défendu en montrant quelque chose d'une intégrité personnelle, somme toute assez narcissique, de ne pas vouloir « s'abaisser » à ces pratiques. Nous croyons que cet argument constitue une défense contre la régression induite par la forte compétition entre les étudiants. Ainsi, pour ce type de candidat, ces représentations archaïques, très négatives, peuvent jouer des mauvais tours.

L'institution universitaire véhicule en elle-même des représentations imaginaires. Certaines universités sont perçues comme étant trop guindées, trop axées sur les notes au niveau de la sélection des étudiants gradués. D'autres, au contraire, sont perçues comme plus accessibles. Toutes ces représentations influencent les étudiants au moment d'entreprendre les démarches d'admission aux cycles supérieurs. Ces représentations facilitent le processus ou bien, encore une fois, l'invalident. Les témoignages de François, de Samira et de Janelle révèlent une image très positive de l'institution universitaire. Janelle s'identifie à son université, en disant que c'est son « style d'environnement ». François réfère au département de psychologie de l'UQÀM comme à un élément naturel, du « liquide amniotique » dit-il. Samira, elle, veut « baigner » dans cet univers. Ces représentations relèvent d'un bon objet contenant, protecteur et maternant, un milieu dans lequel les participants se sont naturellement sentis à l'aise. Ils décrivent un sentiment océanique, qui n'est pas

sans rappeler le vécu fœtal et notamment, le sentiment élationnel supposé par Grunberger (1971/2003).

À l'opposé, notamment chez Saskia et Justin, des représentations plus négatives de l'institution universitaire sont apparues. Saskia décrit un objet de type persécuteur, l'université étant perçue comme utilisant les étudiants en les faisant travailler dans ses laboratoires, sans les rémunérer mais en leur faisant miroiter une éventuelle admission pour les motiver. Chez Justin, l'institution universitaire *fait* des étudiants du baccalauréat des « machines à obsession à A+ ». Ici, nous retrouvons des fantasmes archaïques favorisés par le vécu groupal, fantasmes proches de ce qu'Anzieu (1999) a décrit à propos du groupe de formation, le fantasme du groupe machine :

Les participants ont le sentiment d'être emportés par un processus psychique dont le cours, une fois déclenché, leur apparaît inexorable. Les participants ont l'impression d'être la proie d'une force qui les dépasse et sur laquelle ils sont sans prise. Cette impression s'accompagne d'un sentiment mêlé : angoisse devant la perte de contrôle, devant le caractère mystérieux et terrifiant de cette force, devant la destination inconnue vers laquelle ils se sentent emportés. (...) L'appellation du groupe-machine contient à la fois l'idée de machinerie et de machination (p. 141-142-143).

L'ensemble de ces représentations entrent en jeu au moment de l'annonce du refus de la candidature aux cycles supérieurs en psychologie, comme nous allons le voir maintenant.

B. LA CRISE VOCATIONNELLE

Dans cette seconde partie, nous plongeons au cœur de l'expérience du refus aux cycles supérieurs en psychologie des participants. Nous étudions ici la perte du projet vocationnel, c'est-à-dire d'un idéal, un processus qui s'apparente à celui du deuil tout en s'en distinguant à plusieurs égards. Nous soulignons qu'après la catégorie 6, Deuil du refus, l'échantillon se sépare en deux et nous retrouvons certains participants à la toute fin de l'étude du processus de la construction et de la perte du projet vocationnel.

4. Le refus

Nous débutons l'étude de *La crise vocationnelle* par les éléments portants sur l'attente de la réponse suite au dépôt de la candidature, l'annonce de l'issue négative de la candidature, la blessure narcissique en lien avec le refus ainsi que l'ébranlement de la vocation. Ce dernier élément est exploré en profondeur, selon les trois axes principaux : la crise identitaire, la crise existentielle et la perte du futur, et la crise motivationnelle.

4.1 L'attente

La période d'attente qui suit le dépôt du dossier de candidature s'est révélée très éprouvante pour plusieurs des participants à la recherche. Ainsi, Nadine nous a fait part de l'anxiété qui la rongait et du grand sentiment d'impuissance qui l'habitait, compte tenu de la situation. Alors qu'elle devait s'en remettre à un système administratif, géré par des inconnus, des gens qui n'avaient aucun lien affectif avec elle mais qui avaient pourtant son avenir entre leurs mains, Nadine a décrit une

angoisse kafkaïenne. Un sentiment de dépossession du cours de la vie semble habiter les candidats aux cycles supérieurs en psychologie, à cette étape de leur parcours.

Durant cette période et à mesure que le temps passe, le doute s'installe, un doute renforcé par le constat que les pairs ont déjà été convoqués en entrevue ou bien même, qu'ils ont déjà reçu leur réponse. L'absence de réponse est interprétée comme un signe de l'issue négative de la candidature. Pour se défendre contre le stress vécu dans cette situation inconfortable, les participants ont développé plusieurs stratégies. Par exemple, Pascale a fait part d'un mécanisme de projection, se disant « obligée » de préparer son entourage à un éventuel refus et de leur préciser que ça n'est pas « la fin du monde ». Chez cette participante, l'éventualité d'une issue négative de la candidature est indirectement envisagée : de préparer son entourage revient à se préparer elle-même.

4.2 L'annonce

L'annonce de l'issue négative de la candidature aux cycles supérieurs en psychologie est un moment particulièrement éprouvant pour plusieurs participants. Ainsi, Nadine rapporte avoir voulu partager le fardeau de l'ouverture des lettres avec son ami de cœur, c'est-à-dire avec une figure rassurante. La participante décrit un état de grande nervosité à cette occasion. De plus, son discours laisse sous-entendre de la brutalité dans la façon dont cette nouvelle lui est parvenue, une brutalité qui annonce un choc intense (Hanus, 1994). Or, les candidats aux cycles supérieurs en psychologie sont souvent habités par une confiance inébranlable en l'issue positive de leur candidature, les fantasmes grandioses et la pensée magique faisant leur travail à l'ombre du Moi idéal. Par conséquent, l'issue négative de la candidature se présente comme un événement de l'ordre de ce qu'Arènes et Sarthou-Lajus (2005) qualifient

« d'impensable » (p. 47). Quant cet événement impensable survient dans la vie, à la faveur de conditions extérieures incontrôlables, il fait « effraction dans le système interne des représentations » (p. 47). L'effraction plonge l'individu dans la stupeur. Cet événement, inouï, provoque une réaction de choc, à l'instar de ce que Beverlie a décrit. Ayant reçu la nouvelle par téléphone sur son lieu de travail, elle n'a pas pu travailler durant le reste de la journée, se sentant « engourdie », comme paralysée par la nouvelle. Cette participante décrit une réaction qui se rapproche de l'engourdissement suite au choc majeur provoqué par l'annonce du décès brutal d'un être cher, une réaction décrite dans la littérature portant sur le deuil (Bacqué et Hanus, 2000 ; Bowlby, 1973/1984 ; Hanus, 1994). De même, Stéphane n'a rien pu faire pendant quelques semaines. Par ailleurs, habité par la « rage », il est parti « bûcher du bois » parce qu'il lui fallait « fesser dans quelque chose ». Il a de plus trouvé refuge dans les bars. Or, la phase initiale du processus de deuil est parfois accompagnée de manifestations très bruyantes de colère et de détresse (Bowlby).

L'annonce de l'issue négative de la candidature consiste en une brutale épreuve de réalité. Selon la tradition freudienne, l'épreuve de réalité est un processus qui permet de « distinguer les stimuli provenant du monde extérieur des stimuli internes, et de prévenir la confusion possible entre ce que le sujet perçoit et ce qu'il ne fait que se représenter » (Laplanche et Pontalis, 1967/1998, p. 138). Ces auteurs insistent sur l'aspect perceptuel de ce processus psychique, un aspect qui inscrit l'individu dans la réalité. À l'aube du processus de deuil, la perception de la réalité se fait très graduellement et sous un angle conflictuel (Hanus, 1994). Ce conflit interne, parfois violent, entre la reconnaissance de la réalité et le refus de cette même réalité, fait régresser l'individu à un niveau plus archaïque, c'est-à-dire plus près du moi-plaisir. Le témoignage de Beverlie nous renseigne sur l'épreuve de réalité dans la situation qui nous intéresse. Dans son cas, c'est le mot *refus* qui a produit l'impact, c'est-à-dire l'épreuve de réalité en tant que telle. En effet, dit-elle, avant que le

professeur ne prononce ce terme, elle ne comprenait *qu'intellectuellement* la situation. Intellectuellement, donc pas encore affectivement. Or, d'entendre le mot *refus* l'a forcée à véritablement percevoir la réalité de l'issue négative de sa candidature.

Selon Hanus (1994), l'oscillation entre le moi-réalité et le moi-plaisir est la marque de la lutte de l'individu contre ce qu'il appelle « le contenu intérieur de la perte, c'est-à-dire l'affliction et le travail de deuil » (p. 118). En effet, la perte d'un objet investi, que ce soit un idéal ou un être cher, rappelle inévitablement les affres des premières séparations d'avec l'objet d'amour (Klein, 1939/2004). Ce vécu archaïque refait surface, l'individu n'en connaissant que trop bien les conséquences. Mais la dépression est inévitable. Allant dans ce sens, nous observons que la réaction affective de plusieurs des participants à la recherche se manifeste sous un angle franchement dépressif. En effet, plusieurs ont fait part d'une période plus ou moins longue durant laquelle des symptômes aigus de détresse psychologique se sont fait sentir, à la suite de cette annonce. Ainsi, Stéphane a connu une période tumultueuse de deux ou trois semaines durant laquelle il s'est senti « démoli », il a « dépressionné ». Dans le cas de Nadine, la période de « déprime » s'est prolongée pendant tout l'été suivant. Samira, pour sa part, a vécu une « catastrophe ». Pendant une semaine, elle était « dévastée » et « atterrée ». Elle a pleuré, abondamment. Durant l'entrevue, malgré son débit rapide, sa bonne capacité d'introspection et ses descriptions généralement très détaillées, Samira ne parvenait pas à trouver les mots pour exprimer l'intensité de son état affectif, manifestant plutôt une certaine hébétude dans le discours. Janelle, pour sa part, était « effondrée ». Après avoir passé six ans de sa vie à s'investir dans ce projet, elle a eu la sensation que toute sa vie « s'écroulait » et que c'était « la fin du monde ». Quant à Pascale, nous avons vu plus haut qu'elle anticipait vivre un tel sentiment et qu'elle s'en protégeait d'avance.

La perte du projet vocationnel provoque donc une réaction dépressive qui s'apparente aux descriptions du processus de deuil en réponse à la perte d'un être cher. Allant dans ce sens, Justin et Samira font un parallèle entre leur situation et la rupture amoureuse. Pascale fait un lien direct avec le décès brutal d'un conjoint. Nadine parle du « deuil d'un projet de vie ». En faisant ce parallèle, les participants se font l'écho de plusieurs auteurs (Boutinet, 2005 ; Freud, 1915/1988 ; Hanus, 1994 ; Klein, 1939/2004). Ainsi, compte tenu de la correspondance entre l'objet d'amour et l'objet de projection de l'idéal, c'est-à-dire le projet vocationnel fortement investi, la similarité quant à la réponse affective suite à la perte objectale n'est pas surprenante.

Traditionnellement, la littérature psychanalytique aborde le processus de deuil sous l'angle du détachement de la libido de l'objet et de l'incorporation subséquente de cet objet dans le Moi (Freud, 1915/1988 ; Hanus, 1994). Ce travail de détachement et de symbolisation de la perte connaît son paroxysme durant cette phase dépressive particulièrement douloureuse (Baqué, 2002 ; Hanus). Ici, nous nous appuyons sur cet argument purement théorique pour alimenter notre compréhension du vécu des participants à la recherche. En effet, autant nous pouvons rapporter la manifestation d'un vécu dépressif à travers les témoignages de plusieurs participants, autant le travail de détachement de la libido de l'objet demeure inconscient. C'est plutôt le résultat de ce travail qui nous sera donné à voir ultérieurement.

Par ailleurs, plusieurs participants à la recherche ont rapporté un vécu différent suite à l'annonce de la nouvelle. En effet, plusieurs d'entre eux ont mentionné avoir été déçu mais sans être dévasté. Selon Arènes et Sarthou-Lajus (2005), « un événement rencontre toujours une subjectivité » (p. 47) : un même événement peut provoquer une crise chez l'un, et pas chez l'autre. De même, selon France (1990), la crise a un caractère idiosyncratique. Le style cognitif et le mode d'interprétation de la réalité, intimement liés à l'organisation de la personnalité,

entrent alors en ligne de compte et modulent la réaction à l'événement (Brétecher, 1991 ; Poirier, 2007). De plus, plusieurs de ces participants ont mentionné ne pas avoir eu d'attentes très élevées au préalable, contrairement à ceux qui affichaient un espoir important. Donc, d'une manière tout à fait logique, un espoir moins grand en l'issue positive de la candidature implique une réaction émotionnelle moins forte à l'annonce de la nouvelle du refus. Cependant, il se pourrait également que ce discours relève de la manifestation de défenses psychiques s'élevant contre la perspective de la dépression telle que nous l'avons rencontrée chez les autres participants, ainsi que contre la régression narcissique à l'horizon de la perte objectale (Hanus, 1994).

4.3 La blessure narcissique

Le trauma de la perte objectale provoque une régression narcissique (Hanus, 1994). Allant dans ce sens, l'annonce du refus a des répercussions au plan narcissique. Ainsi, Michèle rapporte avoir été blessée dans son « orgueil ». Janelle s'est sentie « diminuée », « moins bonne ». Samira verbalise une blessure au niveau narcissique : considérant que sa personne au complet a été refusée, son estime d'elle-même a diminué de manière très significative. Nadine, pour sa part, décrit une expérience traumatisante, en vivant la répétition du rejet à chaque lettre de refus lui parvenant. À propos de la blessure narcissique, il nous faut aborder quelques éléments théoriques en lien avec les origines de la vie, alors que le nourrisson forme une unité fusionnelle avec sa mère (Lebovici, 1983 ; Mahler, 1973 ; Winnicott, 1956/2004). Se confondant totalement avec elle, il vit dans l'illusion de la toute-puissance narcissique. Cette illusion est cependant destinée à éclater. À mesure du développement normal, le jeune enfant est confronté à la réalité de son immaturité physiologique, motrice et psychique (Mahler). Chasseguet-Smirgel (1973) en explique les conséquences :

L'éclatement de la fusion primaire qui naît de cette impuissance et amène le sujet à reconnaître le non-Moi semble être le moment primordial où la toute-puissance narcissique qui lui est arrachée est projetée sur l'objet, le premier Idéal du Moi de l'enfant, toute-puissance narcissique dont il sera désormais séparé par un écart, une déchirure, une béance qu'il s'efforcera toute sa vie de combler. (...) Cette plaie vive, ainsi taillée dans son Moi, ne pourrait se fermer que par un retour à la fusion avec l'objet primaire (p. 711).

Cette plaie béante, cette blessure indélébile, c'est la blessure narcissique originelle. Chasseguet-Smirgel (1973) propose trois voies qui entretiennent l'illusion du retour à la fusion avec l'objet primaire : la création d'œuvres, la projection du moi psychique dans le corps ou dans le regard des autres. Ces trois expédients compensent pour la perte du self total, parfait et illimité (Viorst, 1986). Or, le projet vocationnel, objet par lequel la vocation se matérialise, constitue l'un de ces expédients. En effet, le projet vocationnel est un objet narcissique, fortement investi libidinalement et renvoyant à l'individu une image gratifiante de lui-même. Il équivaut à la création d'une œuvre. Au moment où les participants reçoivent la réponse négative à leur candidature aux cycles supérieurs en psychologie, le projet vocationnel est – momentanément ou définitivement – perdu. La perte du projet vocationnel équivaut à la perte d'un idéal.

Or, la perte de l'idéal est un échec de la confirmation narcissique. Cet échec renvoie inévitablement aux « affres de [la] blessure narcissique (...) rappelant [à l'enfant] son paradis perdu avec le sentiment cuisant de son insuffisance et de sa petitesse, sentiment qui peut être rapproché de la honte » (Grunberger, 1971, p. 253). Jacobson (1964/1975) partage la position de Grunberger, précisant que des réactions de honte surgissent lorsque le niveau de l'Idéal du Moi ne peut être atteint. Face au constat de l'impossibilité d'atteindre l'objectif idéal, il y a un décalage entre l'image

de soi dans la réalité et les instances idéales de la personnalité. Ce conflit entraîne une diminution de l'estime de soi. Le Moi apparaît comme déficient et faible : c'est le sentiment d'impuissance qui domine. Ainsi, la non-réalisation de l'Idéal du Moi induit un sentiment d'infériorité (Jacobson ; Kernberg, 1976 ; Lussier, 2006).

Selon Arènes et Sarthou-Lajus, la honte serait intimement liée avec la croyance infantile, toujours vivace, que nous sommes en contrôle de ce qui nous arrive. Lussier (2006) situe le siège de cette croyance dans le Moi idéal : c'est le sentiment inconscient d'omnipotence hérité de l'enfance, et qui perdure malgré le développement du Moi et la maturation psychique. Or, le sentiment archaïque d'omnipotence se manifeste durant la période qui précède le refus, la plupart des participants ayant rapporté un sentiment de pensée magique vis-à-vis l'issue favorable de leur candidature. Au moment du refus, le besoin de préserver ce sentiment archaïque d'omnipotence peut également se faire sentir. Allant dans ce sens, Kylie minimise le rôle de l'environnement extérieur, expliquant plutôt sa situation par un manque d'implication personnelle dans ses démarches. Ce faisant, elle se préserve au plan narcissique, en conservant la croyance que l'issue négative de sa candidature résulte d'un manque de volonté de sa part mais non pas de son impuissance.

De plus, nous avons souligné auparavant que plusieurs participants ont affirmé ne pas avoir vécu de réaction émotive très forte à l'annonce de l'issue négative de leur candidature, leur propos se rapprochant davantage de la déception. Ces participants expliquent leur réaction modérée par le fait que leurs attentes envers une issue positive étaient plutôt minimales. Cependant, ils rapportent tout de même une blessure narcissique, à l'instar des participants davantage ébranlés. Ainsi, le simple fait de passer à travers le processus de sélection et de se voir refuser suscite une

blessure narcissique, que l'objectif visé ait été particulièrement investi ou non, au départ.

Enfin, le témoignage de François se distingue. L'annonce de l'issue négative de sa candidature aux cycles supérieurs en psychologie le ramène brutalement et inéluctablement à sa réalité biologique, c'est-à-dire à son âge. En effet, le projet vocationnel en psychologie permettait à François d'entretenir l'illusion qu'il restait jeune, qu'il défiait le temps et l'âge de la retraite, c'est-à-dire de la mise au ban de la société. Être privé de ce projet le blesse au plan narcissique, tout comme les autres participants mais ce refus représente une épreuve encore plus brutale : François est au pied du mur, forcé de constater qu'il est arrivé à l'âge des renoncements. Son refus est la preuve qu'il ne sert plus à rien dans la société. C'est la fin de la vie, la déchéance, qui s'offre à son horizon. Balier, Ferry-Druenne et Gognalons-Caillard (1976) abordent le vieillissement sous l'angle de l'économie narcissique et avancent que « chaque blessure imposée par l'extérieur est vécue comme une atteinte de soi. Le sentiment d'irréparable est ressenti douloureusement et très profondément » (p. 135). Le vieillissement relève alors d'un « abandon de soi-même » (p. 135), la perte au plan identitaire se révélant fondamentale. Ces arguments rejoignent tout à fait notre propos, notamment au plan des conséquences de l'ébranlement du sentiment vocationnel.

4.4 Ébranlement de la vocation

À l'occasion du refus de leur candidature aux cycles supérieurs en psychologie, plusieurs des participants à la recherche rapportent un ébranlement de leur sentiment vocationnel et décrivent l'amorce d'une véritable crise. La crise est un déséquilibre qui fait perdre pied à l'individu (Poirier, 2007). L'annonce de l'issue

négative de la candidature aux cycles supérieurs en psychologie se présente comme un événement précipitant et perçu comme menaçant par la plupart des participants à la recherche. Au pied du mur, ils prennent brutalement conscience de la perte de leur projet vocationnel. Cet événement provoque un stress important, des sentiments de perte de contrôle, de peur et de confusion. La crise se module selon les diverses dimensions de la vocation.

4.4.1 La crise identitaire

La vocation fournit un canevas d'identification en proposant des rôles prédéfinis, dans lesquels l'individu se moule et auxquels il finit par s'identifier (Schlanger, 1997). Or, le refus de la candidature aux cycles supérieurs en psychologie a des répercussions au plan identitaire. En effet, Kylie revient sur ses projections antérieures dans une fonction, un titre et trouve cela difficile de se dire que finalement, elle ne sera jamais psychologue. Ici, la participante doit renoncer à un rôle, une image d'elle-même dans une représentation sociale qui a longtemps contribué à façonner son identité. La perte d'un projet vocationnel entraîne la perte d'un rôle social, ce qui implique des remaniements identitaires tout comme dans le cas de la perte d'un être cher (Bowlby, 1973/1984 ; Parkes, 1987).

Là où l'individu s'était engagé dans un choix professionnel décisif, s'identifiant dès lors au rôle social dévolu par ce choix, il replonge dans un état d'incertitude au plan identitaire. Cette crise, imposée du dehors, se distingue du moratoire auquel le jeune adulte est confronté au moment même où il fait son choix professionnel tel qu'Erikson (1968/1972) et l'Écuyer (1994) le décrivent. En effet, le moratoire de la fin de l'adolescence est une période de transition durant laquelle le jeune individu fait des tentatives, s'essaye à différents rôles en fonction des multiples

identifications qui ont jalonné son enfance et son adolescence. Erikson qualifie cette crise de normative et il la considère ainsi inhérente au développement normal. Dans la situation qui nous intéresse, l'individu replonge brutalement et malgré lui dans ce moratoire. Mais cette fois-ci, l'expérience est plutôt traumatisante.

Erikson (1968/1972) souligne la notion d'engagement en lien avec la construction de l'identité propre, y compris au niveau du choix professionnel. Cette idée rejoint la définition de la vocation telle que proposée par Super (cité par Bujold et Gingras, 2000), une définition dans laquelle la notion d'engagement psychologique est fondamentale. L'individu habité par une vocation est engagé de tout son être. Son concept de soi professionnel et sa personnalité profonde ne se distinguent plus (Hall et Chandler, 2005). Or, la perte du projet vocationnel induit la perte du rôle social et de l'identité qui y est rattachée, ce qui a pour résultat d'amputer brutalement l'individu d'une partie importante de son self. En effet, à ce niveau plus profond, nous trouvons le témoignage de Samira qui veut *être* psychologue depuis l'âge de 15 ans et qui comprend par ce refus que c'est comme si on lui avait dit qu'elle n'était pas *faite* pour cela. Cette participante, qui croit depuis longtemps avoir les habiletés nécessaires à la pratique de la psychologie clinique, se voit forcée à remettre en question cette perception d'elle-même. Allant dans ce sens, la vocation est un appel à devenir soi (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005 ; Schlanger, 1997), une expression du vrai self (Bollas, 1989/1996 ; Super *et al.*, 1996). À la suite de l'annonce du refus de sa candidature, Samira plonge dans un sentiment d'incongruence entre l'image qu'elle perçoit d'elle-même et l'issue négative de sa candidature. Cette incongruence provoque une crise existentielle, à l'instar de la patiente de Rehfuss (2003). En effet, Samira remet totalement en question sa « globalité », les habiletés qu'elle avait perçues dans sa personnalité, notamment le fait d'être « une bonne personne pour écouter les gens ». En bref, Samira remet en question le bien-fondé de sa vocation.

4.4.2 La crise existentielle : la perte du futur

La perte du projet vocationnel provoque une crise d'ordre existentiel. En effet nous disent Arènes et Sarthou-Lajus (2005),

Qu'il soit de bon ou de mauvais augure, l'événement [impensable] provoque toujours « un choc », un revirement existentiel qui affecte la personne dans tout son être. Cet ébranlement est d'ordre métaphysique. Il touche à l'énigme du sens. Il est un tremblement éprouvé face à ce qui est incompréhensible, insaisissable (p. 50).

Pour certains participants, la perte du projet vocationnel remet en question le sens de leur existence au complet. La crise existentielle dépossède l'individu de sa ligne directrice, de ce qui donnait sens à sa vie. Arènes et Sarthou-Lajus (2005) soulignent le caractère violent de cet événement soudain, qui rafle tout espoir sur son passage et qui ne laisse rien, à part le vide. Le vide de sens. Boutinet (2005) observe le sentiment de mort inhérent à la perte du projet, un sentiment d'échec provoqué par la survenue d'obstacles imprévus. Par ailleurs, cet auteur oscille entre l'aspect transitoire ou définitif de cette crise, précisant qu'il revient au sujet de déterminer « si elle est rédhibitoire, signe d'un projet inadapté, ou simplement transitoire, étape tourmentée sur un cheminement à poursuivre » (p. 288).

Cependant, la spécificité de la perte du projet vocationnel réside dans la perte d'un avenir : c'est la perte de la projection de l'idéal de soi dans le futur. Dans l'étude sur le vécu des étudiants aux prises avec le contingentement universitaire, Hamel *et al.* (1995) soulignent la peur suscitée par les « pertes projetées » (p. 33). Bollas (1989/1996) aborde la perte des avènements potentiels en prenant pour exemple la

tragédie de la perte d'un parent pour son enfant. L'enfant investit son parent comme un objet futur dont il fait l'usage au cours de son développement et ce, dans l'optique d'élaborer son vrai self. En cas de perte brutale du parent, c'est la relation avec cet objet et l'utilisation de cet objet qui sont perdues. Les projets en lien avec l'objet sont réduits à néant, empêchant ainsi le développement du vrai self. De la même façon, la perte du projet vocationnel implique l'impossibilité d'actualiser dans la réalité l'investissement vis-à-vis cet objet. Ainsi, la perte du projet vocationnel revient à perdre son vrai self, à l'instar du témoignage de Samira.

Par ailleurs, toujours selon Hamel *et al.* (1995), la question sous-jacente à la perte projetée est : que vais-je devenir? En effet, les psychologues cliniciens se sentent *appelés* à cette profession (Spurling et Dryden, 1989). Le chemin proposé par la vocation se referme tout à coup, privant les participants de la certitude de leur avenir et de l'orientation à donner à leur vie. Selon Chritiansen (1999), la non matérialisation d'une identité projetée dans un métier désiré a un impact négatif sur le sentiment de bien-être psychologique. Dans le même ordre d'idée, Cross et Markus (1991) prévoient qu'en cas de modification des projets d'avenir, les « possible selves » sont révisés de manière graduelle. Cependant, en cas de perte brutale du projet, c'est la désorientation qui prime. Allant dans ce sens, les témoignages de Justin, Janelle et Nadine nous renseignent sur la façon dont la perspective d'entrer sur le marché du travail en ne possédant qu'un baccalauréat en psychologie se révèle plutôt inquiétante.

Enfin, si nous revenons aux participants qui n'ont pas manifesté d'affects particulièrement forts en réaction à l'issue négative de leur candidature, nous avons tout de même remarqué un impact non négligeable au plan existentiel. En effet, ces témoignages se font l'écho de Hamel *et al.* (1995) qui soulignent le sentiment d'atteinte à la liberté de faire ce qu'on veut dans la vie chez les personnes aux prises

avec le contingentement universitaire. Dans la situation qui nous intéresse, cette privation ne concerne pas tant le projet vocationnel en psychologie tel quel mais plutôt le sentiment que sa liberté est entravée. Cette privation est bien d'ordre existentiel.

4.4.3 La crise motivationnelle

Par ailleurs, la vocation est un moteur : elle offre un rêve d'avenir, elle pousse l'individu au-delà de ses limites, canalisant toutes ses énergies dans la poursuite des objectifs même les plus difficiles (Bandura, 1977 ; Hall et Chandler, 2005). De plus, les mythes du self-made man (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005) et de « anyone can be president » (Lewis et Gilhousen, 1981) ont particulièrement imprégné l'imaginaire de la civilisation occidentale moderne. Or, nous disent Hamel *et al.* (1995), la perte projetée implique également la crainte de ne jamais pouvoir revivre une telle motivation, de ne jamais retrouver de projet aussi prometteur. Annabelle explique qu'elle n'était plus sûre d'être motivée pour l'année d'après, c'est-à-dire pour se relancer dans ce processus une seconde fois. De son côté, Pascale évoque « un goût d'échec dans la bouche » et la perte de la confiance en ses capacités d'atteindre des objectifs difficiles. Ce type de réponse a par ailleurs été rapporté par plusieurs participants, en lien avec la blessure narcissique. Cependant, c'est l'aspect motivationnel de ces éléments que nous souhaitons étudier ici.

Hall et Chandler (2005) proposent un modèle motivationnel de la vocation, en donnant une place généreuse au rôle des objectifs difficiles à atteindre, selon la théorie de Bandura (1977). Allant dans le sens de ce modèle explicatif, plusieurs participants ont rapporté avoir connu une remise en question de leur capacité à atteindre des objectifs difficiles, suite au refus de leur candidature. Ce constat n'est

pas vraiment surprenant en soi. Cependant, ici, il y a un paradoxe : beaucoup de participants avaient accumulé des expériences sensiblement différentes durant leur cheminement académique antérieur et avaient plutôt l'habitude de relever ce type de défi. Parallèlement, comme nous l'avons longuement élaboré à propos du dossier de candidature aux cycles supérieurs en psychologie, les « preuves » de leur réussite académique et de leur implication dans ce projet sont pour la plupart d'entre eux, indéniables. Ici, nous avons affaire à une situation dans laquelle ce sont des étudiants performants, habitués à réussir et à atteindre des objectifs difficiles qui se voient refusés.

Si nous revenons au modèle de Hall et Chandler (2005) et que nous l'appliquons à la situation qui nous intéresse, nous voyons d'abord que l'incapacité d'atteindre les objectifs difficiles a pour conséquence l'échec plutôt que le succès objectif. Le refus de la candidature constitue la « preuve » de cette incapacité pour les participants à la recherche. Ce constat prive l'individu du succès psychologique et de la reconnaissance extérieure attendus. De plus, comme nous l'avons vu précédemment, les changements identitaires ne surviennent finalement pas, l'individu replongeant plutôt dans le moratoire propre à la fin de l'adolescence selon les descriptions d'Erikson (1968/1972) et de l'Écuyer (1994). Cependant, malgré le fait d'avoir été ébranlées par l'issue négative de leur candidature, Kylie, Pascale, Beverlie et Michèle affirment haut et fort la persistance de l'intensité de leur sentiment vocationnel. Leur désir de poursuivre des études dans le domaine de la relation d'aide ou de se relancer dans une seconde candidature aux cycles supérieurs en psychologie est intact. À travers les témoignages recueillis, la vocation nous apparaît être une force motivationnelle à ne pas mettre au même niveau que les autres éléments du schéma explicatif de Hall et Chandler. Bien que nous allions dans le même sens que les auteurs quant aux liens entre la vocation, la confiance en soi, les objectifs difficiles et le succès objectif et psychologique, nous donnons bien plus de poids, eu

égard aux témoignages recueillis, à cet aspect central du projet vocationnel qu'est la vocation en tant que telle face aux obstacles rencontrés.

5. Le refus et les figures significatives

Nous poursuivons l'étude de la crise vocationnelle par les éléments relatifs au refus en lien avec les figures significatives des participants soit l'entourage immédiat, les pairs, les professeurs et l'institution universitaire.

5.1 *L'entourage*

L'annonce du refus de la candidature à l'entourage immédiat apporte une dimension supplémentaire à une expérience déjà éprouvante. À cette occasion, Samira raconte une expérience régressive qui surgit à sa surprise et surtout malgré elle. Stéphane, pour sa part, aborde ce moment sous l'angle de la honte ressentie vis-à-vis le regard de ses proches, en particulier celui de son père. Jacobson (1964/1975) situe l'origine de la honte dans les expériences infantiles de perte de contrôle pulsionnel et d'échec, des expériences dévoilées au regard des autres. De son côté, Chasseguet-Smirgel (1973) évoque le désir infantile d'exhiber une image qui « vise à être confirmée narcissiquement par les pairs [et que] lorsqu'elle manque son but, [cela équivaut] (...) à une perte de la face » (p. 720). Ainsi, Stéphane explique que dans sa famille, il est le plus scolarisé. De plus, depuis plusieurs années, on s'attend à ce qu'il soit admis au doctorat en psychologie. Cette représentation de soi, dans laquelle le sujet se montre sous un jour plutôt flatteur, est offerte au regard d'autrui pour validation. D'ailleurs, ce participant rapporte la façon dont son entourage le validait par avance dans son rôle de « psychologue » en lui demandant des conseils lors des réunions de famille. Or, la nouvelle du refus vient publiquement invalider

cette représentation. Parallèlement, Jacobson souligne les effets dévastateurs des sentiments archaïques de honte lorsque cela implique des « processus intellectuels qui servent des objectifs empreints de narcissisme et d'esprit de compétition » (p. 150-151). Allant dans ce sens, Stéphane explique comment son image d'intellectuel de la famille est écornée par ce refus.

Au moment de l'annonce du refus de la candidature à leur entourage, plusieurs participants ont rapporté un grand sentiment d'isolement et une absence de réelle compréhension de leur situation de la part de leurs proches. En effet, ces derniers ne peuvent mesurer l'ampleur véritable de la situation, compte tenu pour certains parents d'une absence d'expérience personnelle de l'université, ou bien d'un manque de familiarité avec le contexte spécifique des études universitaires en psychologie. Parfois, ce manque a plongé les participants dans le désarroi, étant donné leur incapacité à bien faire comprendre leur situation et surtout, à donner des explications quant à cette issue malheureuse. Ainsi, Pascale vit les questions plutôt bienveillantes de son entourage sur le mode de la persécution car elle se sent acculée à fournir des explications. Or, en l'absence d'explications plausibles et transmissibles à l'entourage, c'est l'absence de sens qui surgit au cœur de l'expérience du sujet, alors qu'il recherche en premier lieu le réconfort. En plus de la honte, c'est le désarroi. Le besoin de donner un sens à cette situation se fait jour, relayé par les membres de l'entourage.

5.2 Les pairs

Le refus de la candidature aux cycles supérieurs en psychologie suscite de la honte chez les participants vis-à-vis leurs proches, comme nous venons de le voir. Ce sentiment est également vécu vis-à-vis les pairs acceptés, comme Pascale et Saskia en

témoignent. Ce constat n'est pas une surprise en soi, compte tenu du vécu dans le baccalauréat en psychologie marqué par la compétition et la rivalité. Selon Chasseguet-Smirgel (1973), la honte est un sentiment qui se développe lorsque le sujet s'exhibe narcissiquement et que la validation lui est refusée, sous le regard des pairs. Les pairs sont ceux qui recherchent la même confirmation narcissique. Or, dans la situation qui nous intéresse, ils y parviennent. Les participants connaissent alors l'exacerbation de leur sentiment de honte par le fait d'être confronté à ceux qui ont réussi là où ils ont « échoué ». En réaction à cette situation difficile, certains candidats déçus se coupent de leurs pairs. Selon Chasseguet-Smirgel, la honte conduit à vouloir se cacher et disparaître. En fait, se cacher des pairs permet de « faire disparaître les témoins d'un affront, d'une infamie. (...) Le fantasme de la disparition des témoins de la honte est très fréquent » (p. 721).

Une autre dimension de l'expérience des participants à la recherche se dégage du fait qu'ils deviennent les témoins du bonheur de leurs pairs. Arènes et Sarthou-Lajus (2005) comparent le partage de la richesse du destin à celui d'un gâteau. En ce qui a trait à la destinée, tout un chacun considère avoir le droit à une part égale de richesse et de bonheur que son voisin. Cependant, « la question de la part donnée est bien aussi celle du partage entre frères » (p. 148). Les auteurs soulignent l'angoisse d'équité et le souci de justice entre les pairs, la question sous-jacente étant pourquoi *lui* et pas moi? Le frère, le rival, est un double ; c'est le porteur d'une identité en miroir, un alter ego. Allant dans ce sens, Scelles (2004) soutient que dans les premiers temps de la construction psychique de l'individu, le rapport au frère, au double, implique des processus d'identification et de projection au-delà de la seule question de la rivalité et de la lutte pour l'amour du tiers parental. Ainsi, « s'identifier et rivaliser pourraient être synonymes, le rival n'étant alors qu'une image identificatoire sur laquelle le sujet s'étaie, pour se constituer comme sujet » (p. 72). En allant plus loin, Scelles affirme qu'il y aurait « un double mouvement de projection dans l'autre

de son propre narcissisme et d'identification à ce qui est désirable chez l'autre » (p. 72). Ce qui est désiré chez l'autre n'est en fait que ce qui est désiré en soi et pour soi. Ici, tant que les candidats aux études supérieures en psychologie sont au baccalauréat, c'est-à-dire au même niveau que leurs pairs, c'est la rivalité qui prime. Or, dans l'expérience du refus, les candidats déçus constatent à quel point la partie centrale de soi qui vient d'être brutalement amputée est bien vivante chez autrui, l'alter ego. Et ce constat est intolérable.

En effet, les candidats déçus voient chez leurs pairs acceptés le reflet de leur propre idéal, perdu. Ils assistent à la joie et au bonheur des autres. Samira le vit comme une claque en pleine figure. Impuissante, elle assiste à l'épanouissement, dans ce même projet, de son amie la plus proche. Plusieurs participants ont rapporté se comparer à ceux qui avaient été acceptés. À cet égard, une représentation qui a déjà été évoquée à propos des rapports entre les pairs durant le baccalauréat en psychologie a ressurgi : c'est la représentation de l'étudiante « cérébrale », maintenant acceptée aux cycles supérieurs en psychologie. À travers les témoignages de plusieurs participants, cette représentation est ridiculisée et déshumanisée. Or, Klein (1957/1992) souligne que « la défense contre l'envie prend souvent la forme d'une dévalorisation de l'objet » (p. 68). Cette représentation nous apparaît donc comme une défense non seulement contre l'angoisse suscitée par l'absence de sens que revêt cette expérience particulièrement blessante au plan narcissique, mais également contre l'envie, trop grande, ressentie vis-à-vis les pairs acceptés.

5.3 Les professeurs et l'institution universitaire

Les étudiants au baccalauréat en psychologie développent des représentations imaginaires de leurs professeurs, à la faveur du premier cycle universitaire. Ces

représentations influencent les démarches concrètes pour le dépôt de la candidature aux cycles supérieurs en psychologie. De la même façon, au moment du refus de la candidature, les participants réagissent à cette nouvelle en fonction de leurs représentations imaginaires. Les professeurs ont un rôle primordial dans l'issue négative de la candidature puisque ce sont eux qui procèdent à la sélection des futurs doctorants. Or, plusieurs participants perçoivent un paradoxe : les professeurs, à l'origine de la décision aux conséquences désastreuses sur leur vie, sont d'abord et avant tout des psychologues.

Ce double statut de professeur et psychologue favorise un processus d'idéalisation assez marqué chez les étudiants au baccalauréat en psychologie. Leur propre vision idéalisée de ce métier et leurs aspirations personnelles, façonnées par les instances idéalisantes de la personnalité, viennent donner une aura divine à leurs représentations imaginaires des professeurs. Ce double statut crée des attentes très élevées chez les candidats, notamment au moment du refus. Par exemple, Janelle explique qu'elle se serait attendue à être davantage prise en charge et que les professeurs/psychologues auraient dû faire un « suivi » avec elle. Or, le vocable « suivi » est synonyme de processus psychothérapeutique dans beaucoup de milieux cliniques. Nous comprenons que Janelle aurait souhaité que les professeurs/psychologues mettent en place des conditions qui se rapprochent d'un soutien de nature thérapeutique au moment de l'annonce de cette nouvelle aux conséquences particulièrement dévastatrices chez elle. Stéphane abonde dans le même sens, considérant avec surprise que les professeurs du département de psychologie sont pourtant des « spécialistes des relations humaines ». Michèle perçoit que les professeurs, trop occupés, ne sont pas vraiment en mesure de se rendre compte de ce que « ça fait aux étudiants ». Le statut de psychologue accentue donc le sentiment de trahison vécu envers le corps enseignant, dans la situation du refus. Les projections idéalisantes initiales, faisant des professeurs des demi-dieux vivants,

pleins de bonté, de compassion et surtout de pouvoir décisionnel se renversent, pour au contraire appuyer le sentiment d'être abandonné, trahi et lâché. Allant dans ce sens, Janelle va jusqu'à dire qu'à ce moment-là de son expérience, elle pensait qu'ils « n'avaient pas le droit de lui faire ça ».

Ainsi, à la faveur du refus de la candidature, nous observons un processus de désidéalisation brutale des professeurs. Stéphane évoque comment il perçoit désormais les psychologues/professeurs d'université comme étant dans leur tour d'ivoire, coupés du terrain donc du « vrai monde ». Son discours est teinté de rancœur car il s'est senti trahi : ses efforts n'ont pas été reconnus et sa personne n'a pas su conquérir ses interlocuteurs. Un processus de déshumanisation de l'objet auparavant admiré se met en place, les professeurs ne valant alors pas plus que les représentants du gouvernement. Nous retrouvons de nouveau quelque chose d'une angoisse kafkaïenne : être pris dans les méandres du système administratif, sans aucune emprise dessus, les personnes responsables échappant à toute possibilité de rapprochement et de communication. La désidéalisation des professeurs va de pair avec la perte de l'idéal.

Le principal reproche que les participants entretiennent à l'égard de l'institution universitaire est son incapacité à reconnaître les efforts fournis à leur juste valeur. Samira a travaillé « comme une fourmi » ; elle se compare à un âne qui court inlassablement après sa carotte. Stéphane dit avoir rempli tous les critères de sélection et même plus, affirmant avoir dépassé les attentes perçues. Michèle a fait des « sacrifices » de toutes sortes pendant des années. Et pour Janelle, « ils sont allés trop loin » dans la logique administrative, bafouant ainsi son désir et sa personne. Dans ce dernier exemple, l'application des stricts critères d'admission n'est pas perçue comme étant légitime. Ainsi, c'est d'une part un grand sentiment d'injustice qui prédomine, allié d'autre part à un très grand sentiment d'impuissance. En effet,

cette expérience va à l'encontre d'un principe fondamental très répandu au plan éducatif qui est que si on travaille fort pour obtenir quelque chose, on va réussir. La valeur du travail acharné comme étant la clé de la réussite est relayée par les mythes du self-made man (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005) et celui de « anyone can be president » (Lewis et Gilhousen, 1981). Or, la majorité des participants à la recherche récriminent tout particulièrement la non-reconnaissance de ce principe de base par le « système » qui les rejette malgré leur dévouement.

L'institution universitaire n'échappe donc pas au processus de désidéalisation brutale. Autrefois objet contenant, chaleureux et maternant, elle devient une impitoyable machine à broyer les rêves. Janelle avait développé des représentations très positives de ses professeurs et de l'institution universitaire. Consciente de l'insuffisance de sa moyenne générale en comparaison de ses pairs, elle disait cependant avoir une note suffisamment élevée pour pouvoir « espérer ». Nous percevons également dans ses attentes quelque chose de l'ordre de l'indulgence, une indulgence de l'institution universitaire envers elle compte tenu des nombreux efforts fournis durant son parcours académique. Dans une envolée particulièrement poignante, Janelle précise que ce sont des *décimales* qui en ont décidé de son sort. Cette participante rapporte quelque chose de l'ordre de l'absurdité, soit une décision dénuée de chaleur, d'humanité et uniquement axée sur des chiffres. Nous faisons ici de nouveau un lien avec la représentation du groupe de formation comme étant une machine, une représentation qui favorise des angoisses très primitives, paranoïdes (Anzieu, 1999). Allant dans ce sens, Stéphane explique avoir « découvert comment la machine fonctionne à l'interne ». De même, poussant plus loin encore la description de leur expérience malheureuse, certains participants dépeignent le « système » comme étant abusif. Ainsi, Saskia dit avoir été « flouée ». Stéphane s'est senti « utilisé » et comme étant « jetable après usage ». Enfin, en lien avec les perceptions initiales de l'université comme étant un objet contenant et maternant, nous soulignons

le sentiment de vide perçu par Janelle alors qu'elle s'apprêtait à quitter l'université. Le vide vient accentuer le sentiment d'être démunie et abandonnée.

6. Deuil du refus

Ici, nous étudions les éléments en lien avec le deuil du refus soit la recherche d'explications à cette situation, les critiques des processus de sélection, les manifestations d'une certaine acceptation du refus et enfin, la façon dont les participants sortent de la crise vocationnelle.

6.1 Explications au refus

L'issue négative de la candidature aux cycles supérieurs en psychologie, parfois totalement inattendue, plonge certains participants dans la stupeur et le désarroi. Par ailleurs, ce désarroi est accentué par l'incapacité à comprendre et à expliquer la situation. En effet, plusieurs participants ont mentionné l'impossibilité de fournir des réponses claires et tangibles à leurs proches. Les participants se mettent alors en quête d'une explication, à l'instar de Stéphane. La recherche d'explication concernant la perte de l'être cher est une réaction connue à l'aube du processus de deuil (Bacqué et Hanus, 2000 ; Bowlby, 1973/1984 ; Kübler-Ross, 1969 ; Parkes, 1987). Cependant, les candidats déçus demeurent souvent démunis quant aux motifs à l'origine du refus de leur candidature, et en l'absence d'une explication quelconque, ils se trouvent eux-mêmes des réponses. Souvent, les participants ont mis de l'avant des caractéristiques personnelles, telles leur genre ou leur âge. Ce recours aux aspects centraux de la personnalité nous apparaît comme étant le signe d'une certaine culpabilité vis-à-vis le rejet de la candidature. En effet, suite à la perte objectale, il

n'est pas rare de rencontrer ce phénomène (Bacqué, 2002 ; Parkes). Klein en fait même un aspect central du processus de deuil (Hanus, 1994).

Cependant, ici, c'est davantage le rapport de l'humain à l'absurde, au manque de sens, qui se manifeste. Encore une fois, ce sont des étudiants performants, des personnes habitées par la certitude d'avoir trouvé leur voie qui se voient brutalement opposer une fin de non recevoir. Et face à l'absurde, au vide de sens, mieux vaut se sentir coupable que de ne pas avoir d'explication du tout. En effet, selon Arènes et Sarthou-Lajus (2005), « les racines de la culpabilité s'expliquent (...) par ce refus de l'absence de signification de la souffrance et l'acharnement à la déduire d'une causalité » (p. 49). De plus, selon la perspective existentialiste, donner du sens à sa vie est une responsabilité fondamentale (Frankl, 1988). Face à une crise existentielle, Brétecher (1991) note l'effort de ses patients psychiatisés en observant une « tension pour préserver un sens alors que tout paraît en voie d'altération » (p. 228). L'humain cherche à comprendre à tout prix, quitte à se mettre lui-même en cause en l'absence d'une autre explication plausible. Par ailleurs, le recours des participants à des caractéristiques intrinsèques à leur personnalité et la culpabilité inhérente à cette tendance nous remettent sur les traces du héros tragique grec qui refuse d'accabler les forces extérieures et assume la responsabilité de son destin (De Romilly, 1997). Il y a quelque chose d'une fatalité dans le fait de mettre de l'avant des caractéristiques aussi centrales que le genre ou l'âge, des caractéristiques qui ne sont ni échangeables, ni transformables.

Les autres types d'explications trouvés par les participants relèvent tout naturellement des critères de sélection aux cycles supérieurs en psychologie. La moyenne générale obtenue au baccalauréat occupent ici une place centrale, à l'instar de ce que de nombreux auteurs observent de la réalité des processus de sélection (Astin, 1993 ; Goldberg, 1977 ; Ingram et Zurawski, 1981 ; Marineau, 2004 ; Mayne

et al., 1994 ; Norcross *et al.*, 2005 ; Rem *et al.*, 1987 ; Stoup et Benjamin, 1982). Le manque de préparation aux études supérieures ainsi que le nombre insuffisant de places disponibles sont également mis de l'avant. Ce dernier argument, tout en étant tout à fait réaliste, permet par ailleurs de se protéger sur le plan narcissique. Parallèlement, Hamel et Turgeon (1995) observent que ce type de réponse contribue à maintenir l'espoir d'une admission ultérieure.

6.2 Critiques des processus de sélection

Les participants à la recherche critiquent beaucoup les processus de sélection. Toutefois, Samira semble satisfaite du processus de l'UQTR qu'elle a perçu comme fonctionnant à l'aide de paramètres identifiables et qui permettent au sujet de se situer d'une manière claire, en dedans ou en dehors du système. À l'opposé, le processus de l'UQÀM est perçu comme favorisant une position inconfortable dans laquelle le sujet doit attendre d'être « choisi » par le système. Les paramètres sont réputés moins objectifs, moins transparents et ils deviennent plus personnels. Samira dit, dans un jargon très scientifique, qu'elle n'était pas capable « d'opérationnaliser » les critères aboutissant à une admission. Or, l'incapacité à opérationnaliser ramène à l'impuissance face au système. La majorité des participants à la recherche ont dénoncé l'aspect subjectif du processus de sélection propre à l'UQÀM. En effet, les étudiants au baccalauréat en psychologie perçoivent la nécessité de « téter » leurs professeurs pour obtenir une place au doctorat. La notion du « tétage », encore appelée « P.R. » pour « Public Relations » est de nouveau soulevée ici et ce, sans surprise. Allant dans le même sens, les représentations en lien avec les professeurs et l'institution universitaire véhiculent la perception que les processus de sélection sont hautement subjectifs et peu fiables.

La nature des processus de sélection aux cycles supérieurs en psychologie des universités québécoises est actuellement en débat, en raison de la grande prévalence accordée aux capacités académiques des candidats (Lecomte *et al.*, 2004 ; Marineau, 2004 ; Savoie *et al.*, 2004). Aux États-Unis, Johnson et Campbell (2002) comparent les processus de sélection des psychologues à ceux des avocats. Chez ces derniers, la moralité et les caractéristiques personnelles pertinentes à la pratique de la profession sont systématiquement évaluées, alors qu'elles ne le sont pas chez les premiers. En raison du manque d'attention portée à ces éléments, les auteurs dénoncent la probabilité que les cycles supérieurs en psychologie admettent des candidats ayant un dossier judiciaire, des problèmes d'abus de substance ou encore, des troubles de la personnalité. En 1981, Stevens a publié une étude relative à la pertinence d'utiliser des méthodes d'évaluation de la personnalité dans le cadre du recrutement des psychologues cliniciens. À ce sujet, il a interrogé plus d'une centaine de superviseurs cliniques. Seuls 22% d'entre eux ont répondu par l'affirmative. L'écrasante majorité a refusé catégoriquement d'envisager une telle perspective, pour des raisons d'atteinte à la vie privée et de manque de fiabilité des méthodes d'évaluation psychométriques.

Or, selon Johnson et Campbell (2002), beaucoup d'auteurs ont souligné que les candidats à la profession présentant des problèmes psychologiques sérieux seraient nombreux. Johnson et Campbell citent un chiffre très élevé : 89% des doctorants en psychologie manifesterait des « déficits professionnels », sans préciser davantage ce que cela signifie. De plus, 34% d'entre eux présenteraient des troubles de la personnalité ou émotionnels graves et 8% adopteraient des comportements questionnables au plan éthique. La plupart des départements universitaires s'appuieraient seulement sur des lettres de recommandation et des entrevues pour sélectionner leurs étudiants gradués. Grote, Robiner et Haut (2001) se sont penchés sur le contenu des lettres de recommandation. Ils soulignent le fait que celles-ci font rarement état de jugement négatif sur le candidat et ils insistent sur le

manque de fiabilité de ce moyen d'évaluation. Broadhurst (1974) s'est penchée sur la fiabilité des entrevues de sélection : la chercheure conclut que les décisions des évaluateurs sont équivalentes au hasard et non pas basées sur l'utilisation de critères fiables et similaires d'un intervieweur à l'autre. Selon Johnson et Campbell, ces méthodes d'évaluation sont largement insuffisantes à la lumière des éventuels problèmes psychologiques des candidats, des problèmes qui pourraient les empêcher non seulement de se former adéquatement mais aussi, plus tard, de faire face aux difficultés inhérentes à la pratique de la psychologie clinique. Marineau (2004) soutient cet argument.

Savoie *et al.* (2004) proposent des avenues pour mesurer les compétences de base des futurs psychologues cliniciens. Les compétences cognitives, soit l'intelligence formelle, pourraient être mesurées à l'aide de tests de classification et de raisonnement logique. Des tests de personnalité et des jeux de rôles pourraient évaluer les compétences relationnelles c'est-à-dire l'ouverture, l'amabilité et l'empathie. Le leadership, l'influence et la souplesse pourraient être démontrés chez les candidats par l'intermédiaire de tâches d'interaction en groupe, comme cela se fait d'ailleurs pour le recrutement des futurs médecins. Les compétences personnelles telles que l'autonomie, le contrôle de soi et la résilience peuvent être évaluées par des tests et des entrevues cliniques. Enfin, ce que Savoie *et al.* nomment compétences-souches, soit les habiletés en recherche (analyse logique) et en intervention (analyse pratique), celles-ci pourraient être évaluées respectivement par la critique d'un article ou d'un rapport d'intervention. Il est certain que la mise en place de tels moyens requerrait un investissement important de la part des institutions universitaires. Si l'on en croit Lecomte *et al.* (2004), la dérive d'un manque d'évaluation plus poussée de la personnalité des futurs cliniciens est directement observable dans le champ de pratique de la psychothérapie : en étudiant les caractéristiques des thérapeutes réputés « efficaces », ils constatent le peu de différences entre les professionnels et les non

professionnels. Ce constat, plutôt dérangeant, serait à relier en partie à la nature des processus de sélection actuellement en place. Par ailleurs, le problème que pose la formation des psychologues cliniciens au sein de l'institution universitaire plutôt que dans des écoles professionnelles en psychologie (Marineau, 2004 ; Poirier, cité par Mandeville, 2004) pourrait également expliquer cette situation. En effet, l'institution universitaire a pour mission de former des chercheurs et valorise particulièrement les compétences en recherche. Il n'est donc pas étonnant de constater que les processus de sélection actuellement en place soient orientés dans cette direction.

Les participants à la recherche perçoivent bien ces lacunes. De plus, ils perçoivent que certains candidats sont admis en raison de leurs bonnes capacités académiques et malgré la pauvreté de leurs habiletés interpersonnelles, une tendance que Marineau (2004) dénonce également. Les candidats déçus, rejetés par le système, perçoivent les processus de sélection comme étant injustes et peu fiables, notamment en raison de leur incapacité à révéler leur personnalité. Cependant, ce ne sont pas les arguments relatifs à d'éventuels problèmes psychologiques personnels ou encore une inadéquation possible de leur propre personnalité vis-à-vis la profession qui justifient leur position. En effet, Michèle affirme « ils savent même pas *qui je suis* » : elle rappelle sa « passion », soit l'intensité de son engagement dans cette voie. Nous voyons ici de nouveau le lien entre la vocation, la personnalité profonde c'est-à-dire le vrai self et l'identité. Cette participante déplore ne pas avoir eu la chance de montrer l'ampleur de sa vocation et de ses compétences à l'occasion d'une entrevue. Elle considère qu'il aurait été légitime qu'elle soit convoquée pour une entrevue en raison de la pertinence de sa candidature. Allant dans le même sens, Pascale soutient que les personnes qui ont mené son entrevue de sélection n'ont pas été capables de bien cerner sa personnalité. Ce que nous disent ces participantes, c'est que les processus de sélection ne sont pas capables de reconnaître une véritable vocation. Elles en sont blessées, en même temps que cela leur permet d'éviter de la remettre en

question. En effet, si les processus de sélection n'ont pas bien *vu* qui elles *sont*, alors la décision finale de l'institution universitaire n'a pas d'impact sur la légitimité de la vocation elle-même.

6.3 *Acceptation*

Dans les mois qui ont suivi le refus, plusieurs des participants à la recherche ont rapporté avoir eu besoin de prendre de la distance d'avec le monde de la psychologie. Samira, pourtant passionnée par la psychanalyse, n'a pas ouvert un livre de l'été parce que cela lui rappelait trop qu'elle avait été refusée. Nadine s'est payé des vacances plutôt que de travailler à temps plein, comme à son habitude. Beverlie n'a touché à rien, elle est « allée dans le superficiel ». Ces témoignages se rapprochent de ce que la littérature sur le deuil rapporte quant à la mise en œuvre des mécanismes de désinvestissement libidinal pour faire face à la perte de l'objet (Freud, 1915/1988 ; Hanus, 1994). En effet, Samira décrit une oscillation entre des périodes de sanglots, et des périodes où elle se sentait mieux. Après ces quelques mois, les participants décident consciemment de mettre en place des stratégies pour faire face à leur tristesse. Samira suit les conseils de son mentor et décide d'apprendre à vivre avec son refus. Nadine décide qu'elle a « fait son temps » et qu'elle a « assez braillé ». Beverlie, pour sa part, rapporte avoir accepté que la vie possède sa part de mystère et qu'on ne peut pas tout contrôler.

Une étape importante se dessine dans cette tendance vers l'acceptation du refus, c'est la façon dont les participants l'interprètent comme un refus et non pas comme un échec. Ainsi, Beverlie explique avoir fait tout ce qu'elle pouvait pour que cela fonctionne mais que, pour elle, c'est un processus et non pas une performance. Michèle et Justin abondent dans ce sens. La différence entre le refus et l'échec, c'est

que le premier est attribuable à une cause extérieure, tandis que le second est imputable à l'individu lui-même. Cette distinction nous amène à considérer le poids des styles attributionnels des candidats (France, 1990 ; Peterson et Seligman, 1984 ; Poirier, 2007). D'après Peterson et Seligman, la cause attribuée à un événement incontrôlable diffère d'un individu à l'autre, selon trois dimensions. La première est la dimension personnelle. Certains se considèrent comme personnellement responsables, tandis que d'autres rejettent la responsabilité sur leur environnement, se détachant ainsi de tout lien causal avec l'événement. La seconde dimension est celle de la stabilité des causes de l'événement : ceux qui les perçoivent comme permanentes et immuables se sentent incapables d'y remédier. À l'inverse, en les percevant comme modifiables, il devient possible de s'en sortir. La troisième dimension est celle de la globalité de l'événement. En attribuant une dimension totale à l'événement, toutes les sphères de la vie sont entachées, ce qui accroît le désespoir. En revanche, ceux qui considèrent les causes de l'événement comme plus spécifiques, circonstancielles, se perçoivent alors comme ayant du pouvoir sur la situation. Les trois dimensions personnel/universel, stable/instable et global/spécifique sont des continuums sur lesquels chaque individu se place d'une manière différente, révélant ainsi le style attributionnel.

Le style attributionnel influence considérablement la réponse en cas de crise. La personne qui perçoit ce qui lui arrive comme étant personnel, stable et global sera déprimée, inhibée et incapable de prendre des décisions visant à améliorer sa situation. À l'inverse, celle qui perçoit les événements d'un point de vue universel, instable et spécifique aura davantage d'énergie et de flexibilité : elle trouvera des solutions plus facilement (Poirier, 2007). Les participants qui considèrent le refus tel quel et non pas comme un échec présentent un style attributionnel marqué par la capacité à se détacher de tout lien causal avec l'issue négative de leur candidature. De plus, ceux qui montrent un style stable, selon la seconde dimension décrite par

Peterson et Seligman (1984), devraient pouvoir se montrer capables d'y remédier. Enfin, ceux pour qui le refus concerne une partie seulement de leur vie et non pas toutes les sphères confondues, c'est-à-dire que l'événement est vu comme étant spécifique, ils devraient croire avoir du pouvoir sur la situation.

Ce dernier élément pourrait bien aller à l'encontre de ce que nous observons du phénomène de la vocation. En effet, celle-ci tend à se répandre dans toutes les sphères de la vie de l'individu et les témoignages de Samira, de Michèle et de Beverlie démontrent le rôle de l'intensité de la vocation dans la réaction au refus. Samira explique qu'elle ne pouvait pas lâcher prise car c'est une véritable vocation qui l'habite. Michèle nous a juré, durant son entrevue, qu'elle deviendra psychologue un jour. Beverlie en est également persuadée. Ces participantes se font une promesse à elles-mêmes : celle de faire tout ce qui est en leur pouvoir pour remédier à la situation. Ces témoignages se font l'écho de Schlanger (1997), à propos de la persévération et de l'entêtement de la vocation : « c'est une volonté au long cours. La tension de la vocation organise la durée (...), le mode de vie. Alors l'aspiration intense se fait obstination, avec les formes parfois effrayantes et parfois ridicules que peut prendre l'entêtement supérieur » (p. 82). Parallèlement, cette promesse intérieure nous met sur la piste de la résolution du deuil selon Klein (1939/2004) et Winnicott (1958/1994) quant aux modifications des rapports à l'objet interne : ces rapports sont réputés s'être approfondi et contribuer à la revitalisation de l'objet interne. De son côté, Boutinet (2005) propose une formule qui se rapproche de cette idée. En effet, dit-il, si l'échec est transitoire, il « va conforter le projet qui s'est aguerri à l'épreuve de l'adversité. Il est sans doute le seul moyen d'un redéploiement ultérieur » (p. 289).

S'appuyant sur cette force intérieure, les participants à la recherche vont interpréter la décision de l'institution universitaire dans un sens ou dans l'autre. Guy (1987) observe que les candidats rejetés sont laissés à eux-mêmes quant à

l'interprétation de la décision de ce rejet par l'institution universitaire. En effet, ils doivent décider si cette décision est valide ou pas. En d'autres mots, les candidats rejetés mais habités par une véritable vocation doivent décider de la valeur du jugement de l'institution envers la légitimité de celle-ci. Deux options s'offrent à eux : soit ils décident que l'institution universitaire s'est trompée et que les critères à l'origine de ce jugement sont totalement étrangers à eux-mêmes ; ou bien, ils décident que l'institution universitaire a correctement évalué leur candidature et ils se plient à cette décision. Les candidats déçus sont à la croisée des chemins : à cette étape du processus, ils vont décider de persévérer ou non dans le domaine de la psychologie.

En réponse à la crise vocationnelle et en fonction de l'ensemble des éléments ci-dessus, à savoir style attributionnel, l'interprétation de la décision de l'institution universitaire et l'intensité du sentiment vocationnel, les candidats déçus vont passer à l'action. Cette perspective est notée par plusieurs auteurs en réaction à la crise (Bancroft, 1979 ; Lazarus, 1991 ; Poirier, 2007) et selon Bancroft, c'est la stratégie la plus mature et la mieux adaptée. Boutinet (2005) soutient que face à la crise générée par la perte du projet vocationnel, il est nécessaire que l'individu fasse preuve de discernement pour trouver des solutions appropriées, ce qui exige « de la part des acteurs qu'ils témoignent d'une opportunité de changement » (p. 289). Allant dans ce sens, Stéphane décide d'aller rencontrer des professeurs pour tenter de comprendre les raisons à l'origine de son refus et développer par la suite un plan d'action. Ainsi, il choisit comme stratégie de prendre connaissances des faiblesses de son dossier de candidature et décide dès lors de mettre en œuvre tous les moyens possibles pour y remédier à l'avenir. Annabelle, Saskia et Michèle envisagent également une seconde candidature. Il s'agit pour les participants qui le désirent de tenter de bonifier leur dossier dans la perspective d'une seconde tentative.

6.4 Issue de la crise vocationnelle

À cette étape du processus, les candidats déçus commencent à faire des projets pour la rentrée universitaire suivante. Plusieurs des participants qui ont décidé de persévérer en psychologie envisagent d'entreprendre des cours au doctorat sous le statut d'étudiant libre. Parmi les autres options qui s'offrent aux candidats déçus, Guy (1987) note la possibilité d'aller explorer le marché du travail. Nadine et Saskia ont fait ce choix, arguant de leur volonté de vérifier l'intensité de leur désir de persévérer dans le domaine de la relation d'aide. Nadine se pose la question de savoir si sa réaction émotionnelle vis-à-vis le refus est exagérée. Elle considère que d'aller travailler en relation d'aide lui permettra de savoir si elle désire reprendre des études en psychologie ultérieurement. Saskia soulève les mêmes arguments. Guy soutient que cette option contribue à améliorer les compétences nécessaires à la pratique de la psychologie clinique, ce qui peut se révéler opportun dans la perspective d'une seconde tentative.

Enfin, selon la perspective systémique, la crise est un moment extraordinaire qui fait vaciller les structures et où un changement s'annonce : les métamorphoses se profilent à l'horizon (Brétecher, 1991). Toujours selon cette perspective, « la crise s'inscrit dans la rubrique des phases évolutives » (p. 221). Cet argument rejoint d'ailleurs Erikson (1968/1972) pour qui la crise est normative, c'est-à-dire qu'elle fait partie du développement normal. Ainsi, suite à la crise vocationnelle, plusieurs des participants envisagent de changer de voie et construisent un nouveau projet vocationnel. Farber et Kuchynka (1990) notent que les candidats refusés aux programmes compétitifs peuvent réagir en décrochant, en changeant de programme de manière impulsive ou en sélectionnant un nouveau programme en fonction de la certitude d'être accepté. Ils peuvent également trouver un compromis acceptable (Gottfredson, 2002 ; Krau, 1997).

7. Reconstruction en psychologie

À partir de maintenant, nous suivons les participants à la recherche qui ont décidé de persévérer en psychologie. Nous explorons leur processus de reconstruction dans ce domaine notamment leur expérience dans les cours libres au doctorat, leurs rapports avec les pairs et les professeurs, les manifestations de leur adaptation continue et des aléas rencontrés et enfin, l'héritage tiré de cette expérience.

7.1 Persévérer en psychologie

Plusieurs des participants qui ont décidé de persévérer dans le domaine de la psychologie se lancent dans des cours du programme de doctorat, sous le statut d'étudiant libre. Comme plusieurs témoignages le rapportent, cette option est courante et se présente aux candidats déçus comme une alternative raisonnable. En effet, les cours suivis sous le statut d'étudiant libre sont crédités lors d'une admission ultérieure dans le programme. De plus, pour plusieurs des participants à la recherche, cette expérience se révèle réparatrice. Ainsi, Samira affirme que lorsqu'elle a commencé son année d'études libres au doctorat, elle s'est rendu compte qu'effectivement, elle n'était pas prête. Ici, la participante explique comment, en étant confrontée aux cours de niveau doctoral, elle a fini par reconnaître la validité des arguments du professeur qui avait rejeté sa candidature. Cet indice laisse croire que le deuil du premier refus soit en voie de se résoudre. En effet, la réduction de l'écart entre sa perception d'elle-même et l'image que le professeur s'était faite de ses capacités contribue largement à panser ses blessures, l'expérience intérieure de la participante tendant alors vers une plus grande congruence.

Au-delà de cet argument, cette expérience contribue fortement à réparer la participante au plan narcissique. En effet, Samira affirme avoir pris de l'assurance envers ses propres capacités. Allant dans le même sens, nous trouvons les témoignages d'Annabelle, de Beverlie, de Nadine et de Stéphane qui relatent leurs bonnes performances durant les cours, des performances qui les reconstruisent au plan narcissique. De plus, Annabelle, Beverlie et Stéphane mentionnent l'aspect motivationnel de cette démarche, c'est-à-dire comment le fait de vouloir rentrer au doctorat les pousse à donner le meilleur d'eux-mêmes dans ce qui demeure un processus de compétition et de sélection, au final. Ainsi, d'une part, suivre des cours libres au doctorat se révèle réparateur au plan narcissique et d'autre part, cela relance toute la machine vocationnelle : en effet, nous retrouvons ici le rôle moteur de la vocation.

Un autre aspect de cette expérience se révèle particulièrement réparateur pour ce groupe de participants : c'est le fait de suivre les mêmes cours que ceux qu'ils suivraient s'ils avaient été admis, c'est-à-dire de poursuivre leur projet en faisant fi du refus de leur candidature. Non seulement ils n'ont pas renoncé à leur projet mais en plus, ils le mettent en œuvre et ce, malgré l'ampleur de l'obstacle rencontré. Ainsi, Michèle considère avoir commencé son doctorat, faisant même un lapsus dans ce sens durant l'entrevue. Cette attitude pourrait apparaître comme étant le signe d'un processus de deuil inachevé, l'objet perdu n'étant pas véritablement désinvesti. En effet, à l'issue de la crise vocationnelle, ces participants ont choisi de se réinventer dans le même projet. Hanus (1994) rapporte comment durant la phase dépressive du deuil, l'endeuillé peut continuer à vouloir vivre « dans les souvenirs du disparu » (p. 111), ce qui pourrait être une façon de comprendre le choix de ces participants : un refus d'accepter la perte, le « refus des refus » (Hamel et Turgeon, 1995, p. 32) et par conséquent, le désir de rester dans les mêmes meubles. Dans le même ordre d'idée, les changements au niveau identitaire habituellement à l'œuvre dans le processus de

deuil (Parkes, 1987) ne sont pas observables ici. Bonanno, Papa et O'Neill (2001) et Nolen-Hoeksema et Larson (1999) s'inscrivent dans un courant de pensée du processus de deuil qui va à l'encontre des grandes lignes classiques dont les racines théoriques remontent à Freud (1915/1988). Dans cette avenue, une caractéristique centrale de l'individu réputé résilient est sa capacité à maintenir la continuité de son identité face à la perte de l'être cher et durant tout le processus de deuil. Ces individus présentent une haute estime d'eux-mêmes, un narcissisme bien trempé et par conséquent, ils sont moins susceptibles de subir l'influence du monde extérieur sur leur identité. Ici, nous rappelons les témoignages de Michèle et de Beverlie relatifs à la promesse qui nous a été faite de devenir un jour psychologue. Allant dans le même sens, nous venons de voir comment ce groupe de participants fait preuve d'une grande capacité à se réparer au plan narcissique. Ces éléments apportent un éclairage différent quant à la réaction de ce groupe de participants face à la perte du projet vocationnel et indiquent, par le fait même, qu'ils présentent des caractéristiques similaires à celles observées par Bonanno *et al.* En effet, en décidant de persévérer dans le domaine de la psychologie malgré la décision de l'institution universitaire de rejeter leur candidature, en promettant qu'un jour leur projet deviendra réalité, ces participants s'inscrivent bien dans cette façon de penser la résilience face à la perte du projet vocationnel.

7.2 *Les pairs et les professeurs*

L'arrivée dans les cours de doctorat impose inévitablement un contact rapproché et soutenu avec les étudiants admis dans le programme. Ce contact n'est pas toujours facile pour les participants qui se sentent parfois stigmatisés par leur statut d'étudiant libre. Michèle évoque un sentiment de honte, d'être « p'tit cul ». Samira croit qu'en la voyant, les étudiants admis se disent qu'elle n'est pas « dedans » et qu'elle a des choses à prouver. Ces réactions se font l'écho des rapports

avec les pairs admis dans le programme au moment de l'annonce du refus. Face à celui pour qui le projet vocationnel s'est concrétisé, la honte et la rivalité sont ravivées. Le statut d'étudiante libre plonge Samira dans un malaise dû au fait de ne pas faire partie du « système » c'est-à-dire du contingent universitaire, de ceux qui ont une place légitime au sein de l'institution, objet contenant et maternant. La participante vit du désarroi dans une situation où sa place légitime au sein de cet objet est perdue, une place qu'elle aspire à retrouver bientôt. En attendant, elle se tient tout proche, dans un no man's land, observant de près cet univers sans toutefois pouvoir y entrer officiellement et exécutant les mêmes tâches que celles qui lui reviendraient si elle en faisait partie.

Parallèlement, les témoignages soulignent un aspect plutôt inattendu du contact rapproché avec les étudiants admis dans le programme. En effet, Annabelle parle d'entraide, ce qui semble faire une différence vis-à-vis son expérience au baccalauréat. Pour Michèle, cela va bien plus loin : alors qu'une étudiante admise au doctorat lui partage son étonnement qu'elle ne soit pas acceptée malgré des capacités évidentes à ses yeux, Michèle vit une expérience réparatrice. L'étudiante admise au doctorat est un double auquel Michèle s'identifie facilement et qui lui sert en même temps de modèle à suivre, puisqu'elle aspire à obtenir la même place qu'elle. Scelles (2004) soutient que dans les premiers temps de la vie psychique, dans la relation au frère, au double, la rivalité est précédée par l'identification. Or, l'identification est un mode primaire d'expression de l'amour. Ce jeu identificatoire entre Michèle et l'étudiante admise au doctorat fait que dans le regard admiratif de l'autre, la participante peut y puiser de quoi se nourrir et, par conséquent, se réparer.

Par ailleurs, les participants sont également en contact avec les professeurs du département de psychologie. Parfois, ce sont les mêmes professeurs qui ont rejeté leur candidature. Pour les participants, le fait de se sentir à la hauteur dans les cours, c'est-

à-dire au même niveau que les étudiants admis en termes de capacités académiques, contribue à restaurer un rapport de confiance avec le corps enseignant, ce qui participe également au processus réparateur. Après quelques cours, les professeurs « regardent » Stéphane c'est-à-dire qu'ils le distinguent parmi la masse d'étudiants. À l'occasion des démarches visant à sa candidature, ce participant n'était pas parvenu à se faire valoir et il rapportait souvent son incapacité à « se vendre ». Or, par sa présence dans les cours de doctorat, il a la possibilité de montrer ce dont il est capable: il peut enfin faire ses preuves et il perçoit un regard positif et bienveillant de la part du corps enseignant. De même, Michèle apprécie qu'on lui fasse confiance et qu'on lui confie des tâches au sein du laboratoire de recherche dans lequel elle s'implique après son refus. Beverlie obtient des encouragements verbaux de la part d'un professeur de la section qu'elle vise. D'une certaine façon, le processus d'idéalisation à l'œuvre durant le cheminement au baccalauréat semble être ravivé à mesure que la douleur et les représentations destructrices en lien avec le rejet de la candidature sont digérées. Le corps enseignant redevient un bon objet, nourrissant et valorisant.

7.3 Adaptation

Alors que le temps passe, le processus de deuil se poursuit. Les participants démontrent plusieurs indices d'une plus grande adaptation à leur situation. En effet, Samira et Annabelle montrent des signes de rationalisation, en trouvant des avantages à leur situation. Ces participantes envisagent notamment avoir des sessions plus légères lorsqu'elles auront été admises dans le programme régulier, compte tenu des cours suivis durant cette année d'études libres. Samira souligne qu'elle a trouvé du positif à sa situation et que cela lui fait du bien. Nolen-Hoeksema et Larson (1999) ont montré que les endeuillés qui réussissent à trouver des avantages à leur expérience pourtant tragique démontrent un meilleur ajustement, et notamment moins

d'affects négatifs et moins de symptômes de stress post-traumatique. Les chercheurs soutiennent que ceux qui sont capables de trouver du positif dans l'adversité se sentent moins victimes, et ressentent la vie comme étant moins capricieuse et moins imprévisible. Annabelle, pour sa part, s'estime même chanceuse vis-à-vis les étudiants admis qui, eux, connaissent des sessions universitaires assez chargées. Cette participante transforme radicalement la nature d'une expérience a priori négative, en dramatisant sa perception du vécu des étudiants admis et en se rassurant, par le fait même, sur les avantages que présente la sienne. Nolen-Hoeksema et Larson mentionnent que le fait de se comparer et de percevoir des situations pires chez les autres est un mécanisme de compensation et d'ajustement courant.

De plus, Annabelle réduit son projet initial à néant en soutenant que, dans le fond, elle n'avait rien au départ et donc, rien à perdre. Allant dans ce sens, Safer, Bonanno et Field (2001) ont mené une étude portant sur les biais à l'oeuvre lors du rappel des états affectifs vécus à l'occasion de la perte d'un être cher, plusieurs années auparavant. La prémisse de cette étude est la suivante : « how one recalls prior states of grief may impact on one's current assessment of coping » (p. 195). Les auteurs ont dans un premier temps évalué l'état affectif des participants à leur recherche, six mois après la survenue de la perte de l'être cher. Cinq ans plus tard, ils ont de nouveau mesuré l'état affectif vécu lors de la perte, tel que les participants s'en rappelaient à ce moment-là. Les chercheurs ont alors mis en évidence un phénomène de « réévaluation rétrospective » (p. 195) qui réfère à la façon dont certains endeuillés se rappellent de cette expérience tragique d'une manière biaisée. Ainsi, ceux qui tendent à minimiser la douleur vécue à l'époque montrent des meilleurs signes d'adaptation, quelques années plus tard. Le motus vivendi de ce groupe de participants pourrait être « it was never that bad » (p. 195). A contrario, les résultats de cette étude mettent de l'avant le fait que ceux qui accentuent la douleur vécue lors de la perte de l'être cher montrent une corrélation positive avec un état affectif moins

bien adapté au moment du rappel de l'expérience. Selon cette étude, la réaction d'Annabelle pourrait donc être le signe d'une capacité d'adaptation particulièrement efficace.

Malgré cette tendance à la reconstruction et à l'adaptation qui s'est manifestée à travers les témoignages des participants qui ont décidé de persévérer en psychologie, quelques aléas se sont présentés sur leur chemin. Annabelle déplore l'âge envisagé lors de la fin de ses études, compte tenu des divers délais que sa scolarité a connu. L'aspect financier de la situation est également mis de l'avant par quelques participants. Le témoignage de Samira se fait cependant plus poignant, puisque la participante explique être consciente de ne pas avoir encore achevé son processus de deuil. Elle parle de son expérience comme du pire échec de sa vie, cette blessure étant encore à vif malgré des expériences positives durant l'année d'études libres. Cette participante connaît même une période de doute et de déstabilisation durant la mi-session, alors qu'elle doit fournir autant d'efforts que les étudiants admis mais sans avoir la certitude que cela portera fruit, à l'avenir.

7.4 Héritage

Les participants qui ont décidé de persévérer en psychologie à l'issue de la crise vocationnelle font le bilan de ce que cette expérience leur a apporté. Parkes et Weiss (1983) soutiennent qu'à l'issue du processus de deuil, les endeuillés parviennent à la « guérison » parce qu'ils sentent que le monde autour d'eux continue à avoir du sens. Ce sentiment que le monde fait du sens est notamment préservé par la capacité à expliquer la perte, à la comprendre. Kübler-Ross (1969) abonde dans cette direction, et affirme qu'en trouvant un sens à la souffrance, il est plus facile de supporter les épreuves de la vie. De même, Frankl (1988) place la recherche du sens

comme étant indispensable à la santé mentale. Neimeyer (2000) s'est penché sur cette question de la recherche d'un sens à la perte de l'être aimé. Les résultats de cette étude appuient l'hypothèse que ceux qui trouvent du sens à la perte de l'être aimé dans les six à 13 mois suivant l'événement montrent une meilleure adaptation. Par ailleurs, le chercheur a examiné deux aspects de ce processus, soit la recherche d'un sens en tant que tel, ainsi que la recherche d'un bénéfice à la situation. Neimeyer conclut que ce ne sont pas tant le contenu du sens trouvé à la perte ni le bénéfice éventuel qui peuvent prédire la capacité d'adaptation des endeuillés, mais simplement le fait de trouver du sens.

Dans le cadre de la perte du projet vocationnel, les participants à la recherche citent différents éléments leur permettant de faire du sens à partir de cette expérience. Beverlie, pour sa part, évoque une véritable leçon d'humilité et de lâcher-prise. Elle explique être parvenue à accepter que dans la vie, elle ne peut pas réussir tout ce qu'elle entreprend. Par ailleurs, dans l'expérience de Beverlie, la foi occupe une place centrale, une foi qui lui permet de transcender sa situation et de prendre beaucoup de recul. En effet, dit-elle, « au ciel, je serai pas psychologue », montrant ainsi comment elle voit bien au-delà de sa seule « carrière » sur terre. Neimeyer (2000) observe que les personnes croyantes ou qui vivent une certaine spiritualité s'adaptent mieux à la perte. Cette tendance pourrait être expliquée par une vision de la vie par laquelle l'homme accepte de se soumettre à la volonté de Dieu, la foi apportant par son existence même du sens au chaos. Toutefois, même dans ce cadre-là, rien n'est facile : en effet, Beverlie évoque un déchirement, un conflit entre son désir, sa vocation réelle et profonde, et sa réalité. Allant dans le même sens, Samira veut grandir, apprendre à partir de son expérience d'échec. La participante lutte pour trouver du sens à son expérience, et tout particulièrement un bénéfice à sa douleur. Elle affirme avoir compris que désormais, face à des épreuves difficiles, elle peut récupérer et se remettre en selle. Enfin, Beverlie, Samira et Annabelle constatent

qu'elles ont mis en œuvre tout ce qui était en leur pouvoir pour parvenir à leurs fins. Elles se réconfortent de cette manière, et envisagent de relancer leur candidature.

8. Relance de la candidature

Les participants relancent leur candidature aux cycles supérieurs en psychologie en refaisant des démarches concrètes, en rencontrant des aléas puis en vivant un certain état d'esprit à l'occasion de cette seconde candidature.

8.1 Les démarches concrètes

À l'aube d'une seconde candidature aux cycles supérieurs en psychologie, les candidats se lancent dans les démarches concrètes nécessaires au dépôt du dossier, tout comme la première fois. Mais ce second passage est un peu différent. En effet, les participants ont tiré des leçons de leur expérience initiale. Ainsi, Beverlie met en pratique les conseils dispensés par un professeur à la suite de son premier refus. Annabelle mentionne la façon dont elle a amélioré son dossier de demande de bourses, et comment elle considère que cela améliore sa candidature en général. Samira a pris un cours avec le professeur par lequel elle souhaiterait être dirigée durant son doctorat, de façon à établir un contact plus privilégié. Michèle a identifié une lacune importante dans ses démarches lors de son premier passage : en se pliant à l'exercice du « P.R », elle applique directement son apprentissage même si pour cela, elle doit se battre contre ses propres valeurs. Un sentiment de contrôle se dégage des témoignages en raison de cette perception unanime d'avoir fait un apprentissage lors du premier passage dans le processus de candidature.

8.2 Aléas dans les démarches

Tout comme lors du premier passage dans le processus de candidature, des aléas se présentent en travers du chemin : ce sont souvent les mêmes que la première fois. Ainsi, Stéphane rencontre toujours autant de difficulté à « se vendre » en entrevue, répétant qu'il pourrait davantage montrer de quoi il est capable directement sur le terrain. Michèle a manqué de temps pour se préparer correctement en raison de son implication dans un laboratoire de recherche. Le manque de places disponibles vient toujours hanter les participants à l'occasion de ce second processus.

Néanmoins, la crainte de vivre un second refus caractérise ce deuxième passage dans le processus de sélection. À ce propos, deux témoignages apportent des éclairages différents. D'un côté, Samira, qui a beaucoup souffert lors de son premier refus, cherche à se protéger en se donnant des balises : elle affirme que c'est la deuxième et dernière fois qu'elle passe à travers ce processus. En effet, la participante refuse de s'enfoncer trop longtemps dans cette situation douloureuse à l'instar de certains étudiants libres qui le restent des années durant, errant ainsi dans l'antichambre du programme : Samira refuse d'être identifiée à ces étudiants. A contrario, Michèle, dont l'expérience lors du premier refus a été bien moins dévastatrice sur le plan narcissique soutient qu'en cas de deuxième refus, elle continuera à persévérer dans ses efforts. Prévoyant garder la même ligne de conduite, elle décrit un scénario imaginaire dans lequel elle se comporterait comme un militant syndical qui reste dans le milieu pour continuer à faire pression et à se battre, coûte que coûte, dans le but d'obtenir enfin ce qu'il veut. Bien que toutes deux habitées par un très fort sentiment vocationnel, ces deux participantes abordent le second processus de candidature d'une manière très différente.

8.3 *État d'esprit envers la candidature*

Pour faire face à la perte du projet vocationnel, les participants de ce groupe ont décidé de se donner une seconde chance et de persévérer dans le domaine de la psychologie. Après le choc de la nouvelle, ils ont cherché à obtenir une explication, puis ils ont mis en place un plan d'action. Les styles attributionnels (France, 1990 ; Peterson et Seligman, 1984 ; Poirier, 2007) ainsi que la force de la vocation (Schlanger, 1997) ont chacun joué leur rôle dans ces développements. Il s'agissait de se remettre en selle après un terrible échec, un échec à l'origine d'une crise vocationnelle parfois assez grave. Dans ces circonstances, et à partir du moment où l'individu n'est pas trop déprimé, la tendance naturelle est de vouloir se battre et de passer à l'action (Bancroft, 1979 ; Lazarus, 1991 ; Poirier, 2007). Ce faisant, ces participants ont répondu à un principe éducatif fondamental qui fait écho aux mythes du self-made man (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005) et à celui de « Anyone can be president » (Lewis et Gilhousen, 1981) : face à l'échec, il faut retrousser ses manches, redoubler d'efforts, et la réussite sera au rendez-vous. Dans le fait de se donner une année voire même plus pour prendre des cours au doctorat ou bien acquérir de l'expérience professionnelle dans le domaine, bref, pour bonifier son dossier de candidature, il y a quelque chose d'une tentative de conjurer l'impuissance vécue lors du premier refus.

En effet, Saskia et Nadine affirment que leurs dossiers étaient bien plus étoffés, étant enrichis de leurs expériences dans des ressources communautaires. De plus, Nadine a complété une maîtrise à l'occasion de laquelle elle a eu le loisir de monter un projet de recherche en psychologie très sophistiqué. Constance a fortement développé ses habiletés en recherche. Dans le même ordre d'idées, Stéphane a affirmé que compte tenu de ses réalisations, notamment un nombre impressionnant d'heures d'assistantat de recherche et son expertise en statistiques reconnue par des

professeurs qui lui demandent des consultations, son dossier était au-dessus de la norme. Tout comme le premier passage dans le processus avait laissé transparaître l'œuvre de la pensée magique chez l'ensemble des participants à la recherche, un certain gonflement narcissique est palpable ici, rappelant le travail en sourdine du Moi idéal. De plus, ces témoignages font écho à la position de Boutinet (2005) à propos de la poursuite d'un projet malgré les obstacles rencontrés. L'auteur parle ainsi d'un projet qui s'est aguerri, un terme qui montre bien qu'il s'agit d'une bataille dont l'enjeu est non seulement la survie du projet mais également son renforcement et sa revitalisation. De même, Ochberg (1986) parle d'une période de réarmement pour ceux qui, après s'être absenté de l'université pendant un certain temps, y reviennent pour mieux réussir. Pour les participants, c'est un enjeu de pouvoir, du pouvoir sur sa propre vie, une réponse au sentiment d'impuissance occasionné par le premier refus et particulièrement blessant au plan narcissique. En conséquence, à l'occasion de cette deuxième tentative, la confiance des participants en leur candidature s'en trouve décuplée. Et la logique voudrait qu'au second tour, cela fonctionne.

9. Répétition du refus

Nous explorons ici les éléments portant sur la répétition du refus à savoir, l'annonce de la nouvelle ainsi que le deuil du second refus.

9.1 L'annonce

Les candidats attendent le résultat de leur deuxième candidature en revivant les mêmes étapes que la première fois mais en ayant déjà l'expérience du processus. De nouveau, ce fait leur procure un sentiment de contrôle. Ils cherchent alors à se protéger des affects négatifs ressentis lors du premier passage, à l'instar de Nadine.

En effet, cette participante avait connu beaucoup d'anxiété lors de l'attente des réponses la première fois et elle tente cette fois-ci de demeurer calme.

Malheureusement, cette tentative échoue : la participante connaît une augmentation aiguë de son niveau d'anxiété, alliée à un grand sentiment d'impuissance. Constance pour sa part connaît un dilemme d'ordre existentiel. En ayant entre temps investi un autre domaine dans lequel elle se plaît beaucoup, elle trouve difficile de supporter son choix initial de persévérer en psychologie. Ainsi, Constance évoque quelque chose de l'ordre de la responsabilité existentielle qui pèse sur l'homme en quête de sens (Frankl, 1988 ; Yalom, 1980), en particulier la lourdeur de cette responsabilité. En effet, sa réaction à l'issue négative de sa seconde candidature en psychologie révèle un soulagement de ne pas avoir eu à choisir par elle-même : la participante se dit contente que la vie ne lui ait pas laissé d'autre choix que celui de persévérer dans son nouveau domaine.

Les autres participants évoquent leur réaction à ce second refus sous un angle beaucoup plus éprouvant. Nadine plonge dans une dépression qui dure six mois : elle n'a plus d'intérêt envers son travail, ni ses activités sociales habituelles. À l'occasion de ce second refus, nous retrouvons les mêmes manifestations affectives que pour le premier : la dépression, la sensation que la vie s'écroule et le parallèle avec le deuil. Nous avons longuement développé ces éléments auparavant, nous ne reviendrons donc pas dessus. Cependant, la spécificité de ce second refus est qu'il survient après que le deuil du premier refus ait été complété, notamment par la mise en place d'un plan d'action pour faire face à l'échec. Or, ce second refus vient détruire ces efforts de reconstruction, parfois plusieurs années après le premier refus. Contrairement au deuil à la suite de la perte d'un être cher où l'épreuve de réalité amène l'endeuillé à peu à peu accepter que la perte est définitive, les candidats déçus qui avaient décidé de persévérer en psychologie ont fait leur deuil du premier refus en se relançant dans leur projet, c'est-à-dire en poursuivant leur rêve coûte que coûte. Il n'y a donc pas eu

deuil du projet vocationnel, il y a seulement eu deuil du refus. Par conséquent, ce deuxième refus a une saveur différente.

En effet, il signifie que malgré tous les efforts fournis, malgré le fait d'avoir répondu au principe éducatif de se retrousser les manches pour faire face à l'échec, l'admission au doctorat en psychologie est de nouveau refusée. La tentative de faire du sens du premier refus se trouve ébranlée et c'est plutôt le chaos, l'absurde et l'impuissance totale qui se manifestent. Le désespoir de Nadine se comprend mieux sous un tel angle : la participante, qui ne s'était pas investie tant que ça dans son premier processus a mis beaucoup d'énergie et d'espoir pour bonifier son dossier lors du second passage. L'épreuve de réalité est brutale et cette fois-ci, plutôt définitive. D'une certaine façon, elle fait donc davantage violence que la première fois car la tentative de conjurer l'écrasant sentiment d'impuissance vécu lors du premier refus se trouve ici totalement anéantie. Ce faisant et sans surprise, la blessure narcissique est rouverte : Saskia a honte, elle se sent humiliée de ne pas « avoir performé ». Encore une fois, la perte de l'idéal équivaut à un échec de la confirmation narcissique (Grunberger, 1971 ; Jacobson, 1964/1975 ; Kernberg, 1976 ; Lussier, 2006), ce qui provoque alors des sentiments de honte et de petitesse.

Par ailleurs, la crise vocationnelle se redessine à l'horizon. De nouveau, cette crise s'articule autour de trois axes principaux : l'identité, la perte du futur et la motivation. En effet, Saskia sait ce qu'elle veut faire dans la vie mais après deux tentatives, elle doit constater que cela ne lui est pas accessible. Face à leur avenir, les candidats déçus se sentent désorientés : ils sont forcés d'intégrer dans leur vie le fait que leur vocation ne sera jamais actualisée. Il y a une rupture brutale d'avec la partie de soi identifiée à la profession de psychologue. Les réaménagements identitaires deviennent alors nécessaires pour favoriser le deuil du projet vocationnel.

9.2 Deuil du deuxième refus

Tout comme pour le premier refus, les candidats déçus cherchent à comprendre les raisons de l'issue négative de leur candidature. Les mêmes arguments sont mis de l'avant, par exemple le manque de places disponibles dans le programme ou encore, la mauvaise performance durant l'entrevue de sélection. Par ailleurs, les processus de sélection sont de nouveau critiqués de manière virulente : ils sont dénoncés comme étant incapables de montrer le véritable potentiel des candidats. Ils sont également vus comme donnant préséance à des candidatures plus ou moins adéquates compte tenu du poids de certains critères de sélection réputés superficiels, en particulier les notes.

Par ailleurs, nous trouvons dans les témoignages de Saskia, Nadine et Constance un élément propre à l'expérience de la répétition du refus à travers le temps. En effet, cette expérience est vécue par Saskia sous un angle particulièrement humiliant compte tenu du rejet répété de la part des professeurs et du programme en lui-même. Nadine, pour sa part, évoque sa peur de tomber malade si elle ne renonce pas à une troisième candidature. Cette participante évoque quelque chose qui pourrait se rapprocher de la compulsion de répétition à savoir un « processus incoercible et d'origine inconsciente, par lequel le sujet se place activement dans des situations pénibles » (Laplanche et Pontalis, 1967/1998, p. 86). Dans le même ordre d'idée, en évoquant l'idée de s'acharner à essayer malgré le constat que cela ne fonctionne pas, Saskia et Constance semblent parler du phénomène de la persévération psychologique, à savoir : la « manifestation d'une inertie mentale se traduisant par le maintien d'une forme d'activité alors qu'une forme différente aurait lieu de lui être substituée » (Grand dictionnaire terminologique, 2009). Ainsi, au-delà du fait que le second refus rouvre la blessure narcissique, l'expérience répétitive du rejet pourrait se

révéler traumatisante. Les candidats déçus mentionnent tous la nécessité de s'en protéger, en renonçant de manière définitive au projet vocationnel en psychologie.

C. LE DEUIL DU PROJET VOCATIONNEL EN PSYCHOLOGIE

À l'issue de la crise vocationnelle, les participants qui avaient décidé de ne pas persévérer en psychologie ainsi que ceux qui ont vécu l'expérience du refus à plusieurs reprises se retrouvent au pied du mur et renoncent de manière définitive au projet vocationnel en psychologie.

10. Reconstruction

Notre étude porte ici sur les éléments propres à la reconstruction ailleurs qu'en psychologie. Ainsi, nous explorons les mécanismes de réparation, la nature et le rôle du noyau central, les mécanismes d'adaptation, les aléas rencontrés dans le processus de reconstruction et, finalement, l'héritage apporté par cette expérience pour ce groupe de participants.

10.1 Réparation

À l'issue du deuil du refus aux cycles supérieurs en psychologie, les participants se lancent dans des nouveaux projets. Tout comme ceux qui ont décidé de persévérer en psychologie, ce groupe de participants connaît plusieurs expériences réparatrices au plan narcissique. En effet, Saskia évoque un renversement du rapport de force dans son nouveau domaine, un rapport dans lequel ce sont les étudiants qui choisissent le professeur qui va les diriger et non pas l'inverse. Stéphane élabore sur son sentiment de compétence vis-à-vis les pairs dans son nouveau domaine, et la façon dont il perçoit que le corps enseignant le distingue, compte tenu de ses habiletés académiques. Kylie, pour sa part, évoque la difficulté de la maîtrise obtenue dans son nouveau domaine. Son témoignage montre une réduction de l'écart entre sa

perception d'elle-même durant ses études de premier cycle en psychologie et après avoir complété sa maîtrise. En effet, à l'occasion de son baccalauréat en psychologie, cette participante percevait les étudiants des cycles supérieurs d'une manière très idéalisée, ce qui provoquait chez elle un sentiment d'imposteur et de petitesse. La participante continue à idéaliser cette classe d'étudiants mais désormais, l'identification à ces étudiants lui est permise, ce qui contribue fortement à la réparer au plan narcissique.

Un élément spécifique à ce groupe de participants se dessine parmi les diverses expériences réparatrices rapportées : nous l'avons nommé le fantasme réparateur. Selon Nasio (2005), le fantasme est « un théâtre mental cathartique qui met en scène la satisfaction du désir et en décharge la tension. (...) [C'est] la mise en scène dans le psychisme de la satisfaction d'un désir impérieux qui ne peut être assouvi dans la réalité » (p. 12). Cette définition du fantasme contribue à faire percevoir le plaisir et la satisfaction que les participants prennent à se laisser aller à des rêveries de la sorte. En effet, le fantasme met en scène le désir de l'individu : ce faisant, il lui apporte une satisfaction, certes illusoire, mais qui le comble néanmoins. Ainsi, Saskia et Constance partagent leur conviction qu'elles auraient été capables de compléter le doctorat en psychologie, si seulement elles avaient été admises dans le programme. Dans le même ordre d'idée, Stéphane rapporte qu'il pourrait être admis sans encombre au doctorat clinique de son université d'origine. Son discours est même empreint de la conviction qu'il est *attendu* par les professeurs de cette université, une image qui n'est pas sans rappeler celle du retour de l'enfant prodigue. François, pour sa part, se met en scène dans le fantasme d'une vie parallèle qui aurait continué malgré la réalité : au lieu de se contraindre à celle-ci, il la transforme en ayant recours à la fraude. Dans son fantasme, François est un excellent thérapeute même s'il n'a pas la formation requise. Ses habiletés innées et ses nombreuses lectures lui suffisent. Autodidacte, il pratique ainsi durant plusieurs années jusqu'à ce

qu'il se fasse prendre, nous pouvons imaginer par les autorités du domaine, à savoir l'Ordre des Psychologues du Québec. Ses patients se déplacent alors à la Cour pour témoigner en sa faveur et rapporter qu'il a été « le meilleur thérapeute au monde ». Dans son fantasme, François montre une véritable explosion de toute-puissance narcissique qui s'enracine dans le sentiment infantile d'omnipotence, signe du travail grandiose du Moi idéal (Lussier, 2006). Ce fantasme de toute-puissance lui sert à conjurer son impuissance dans la réalité. Mais le fantasme de François va bien plus loin que ceux des autres participants. En effet, chez lui pointe un véritable désir de réparation par la validation de ses habiletés auprès d'une instance supérieure et des autorités dans le domaine. De plus, il aurait recours à ceux-là mêmes qu'il a sauvés, puisque ceux-ci pourraient alors fournir la preuve de ses compétences et ce, aux yeux de tous. Ainsi, son besoin de reconnaissance est criant. Cette réparation par l'instance judiciaire compenserait alors la blessure narcissique, le regard d'autrui et en particulier celui des pairs jouant un rôle central dans cette expérience (Chasseguet-Smirgel, 1973).

Parallèlement, le témoignage de Kylie montre justement un fantasme réparateur favorisé par la reconnaissance, dans la réalité, de ses habiletés académiques par une étudiante admise au doctorat en psychologie. Ici, nous retrouvons quelque chose de similaire à l'expérience de Michèle, c'est-à-dire que dans le regard de l'étudiante admise, Kylie trouve de quoi se nourrir et se réparer. Pour Kylie, il y a quelque chose d'un nivellement vers le haut, d'une mise à égalité avec l'étudiante admise. À partir de là, elle peut se convaincre qu'elle aurait pu, elle aussi, compléter le doctorat en psychologie. De nouveau, tout comme pour François qui demande réparation auprès des autorités du domaine, le poids du regard des pairs joue un rôle prépondérant dans les expériences réparatrices. Les pairs ont ce pouvoir réparateur du fait de leur appartenance officielle au domaine de la psychologie et surtout, du fait d'avoir réussi là où les candidats déçus ont échoué. Ainsi, que les

candidats déçus persévèrent ou pas en psychologie, le désir de réparation par les autorités de ce domaine ou ses futurs représentants demeure primordial. Un lien avec le domaine de la psychologie perdure donc à travers le temps, même lorsque les candidats déçus ont décidé de se lancer dans un nouveau projet, ailleurs.

10.2 Le noyau central

Dans cet ordre d'idées, plusieurs témoignages révèlent la façon dont les nouveaux projets mis en route permettent aux candidats déçus de rebondir dans un domaine qui satisfait, en partie, leur vocation d'origine. Saskia explique comment en ressources humaines, la psychologie est très présente et que, par conséquent, son passage dans ce domaine n'a pas été une perte de temps. Craig abonde dans ce sens, à propos du travail social. Justin apporte un témoignage assez étonnant puisqu'il énonce les mêmes arguments alors qu'il s'est tourné vers un programme de gestion. Janelle trouve une place qui lui convient dans les Centres de la Petite Enfance. Kylie, pour sa part, explique que son nouveau domaine, à savoir la psychoéducation, lui permet d'exercer un métier en relation d'aide, ce qui constitue le cœur de sa vocation. En distinguant ainsi psychologie et relation d'aide, Kylie s'ouvre des portes pour se libérer des éventuelles conséquences néfastes et durables du refus aux cycles supérieurs en psychologie. Les participants énoncent comment ils n'ont jamais renoncé au noyau central de leur vocation d'origine, en trouvant une façon de le transférer ailleurs et de le garder bien en vie, dans leur nouveau domaine. Le noyau central nous apparaît relever de l'identité profonde de l'individu, de ce qui en constitue le centre c'est-à-dire une partie de son vrai self, comme Bollas (1989/1996) le formule.

Toutefois, ici, c'est la question du compromis qui émerge (Gottfredson, 2002 ; Krau, 1997). Selon Gottfredson, le compromis survient lorsque des obstacles infranchissables surgissent dans le développement de carrière. Le compromis le plus facile à faire est alors celui qui permet à l'individu de se retourner sur les alternatives les plus acceptables, soit celles qui favorisent la plus grande congruence entre le choix de carrière et l'image de soi. Ainsi, le compromis constitue toujours un facteur de développement mais il s'agit de se développer ailleurs, avec un plan B. Les participants se montrent capables de renoncer aux aspects moins centraux de leur projet vocationnel, à savoir la profession de psychologue en elle-même. Ce processus ne se fait cependant pas dans la facilité, comme les témoignages de François, Janelle, Constance et Kylie le montrent. Pascale, pour sa part, éprouve de la difficulté envers son nouveau choix, craignant que son entourage ne la croie pas sincère dans cette direction. Malgré ces difficultés, ces participants énoncent la façon dont le noyau central représente la partie de la vocation à laquelle ils refusent de renoncer. Ce faisant, ils trouvent des compromis acceptables pour eux. S'ils devaient renoncer à ce noyau central, le compromis serait infaisable ou alors, il se ferait dans la douleur. En effet, selon Gottfredson, les compromis les plus difficiles à faire sont ceux qui risquent de remettre en question l'image de soi. En d'autres termes, renoncer au noyau central impliquerait un remaniement majeur au niveau identitaire, ce qui reviendrait à passer à travers un véritable processus de deuil. En effet, dans cette situation, la perte du noyau central serait équivalente à la perte de l'être cher c'est-à-dire qu'il n'y aurait pas de compromis possible avec la réalité. La différence fondamentale entre la perte de l'être aimé et la perte du projet vocationnel, c'est que ce dernier peut toujours se transformer et se renouveler ailleurs. Le défunt, lui, ne renaît pas de ses cendres.

10.3 Adaptation

Quelques années après leur(s) refus aux cycles supérieurs en psychologie, les participants font état des stratégies utilisées pour s'adapter à leur situation dont certaines rappellent celles adoptées par les participants de l'autre groupe. En effet, à l'instar d'Annabelle qui énonce une dramatisation de ce qu'aurait été son vécu si elle avait été admise dès son premier essai, Kylie dépeint sa vision catastrophiste de ce qu'elle croit être la vie au doctorat en psychologie : elle aurait « fini dans le gouffre » et n'aurait pas eu de vie sociale durant six ans. La dramatisation du vécu des étudiants admis au doctorat permet à Kylie de se rassurer sur sa propre situation. Allant dans le même sens, Janelle et Constance sont témoins du vécu de certains de leurs proches au doctorat en psychologie, un vécu en apparence plutôt difficile : ce constat rassure les participantes. Comme nous l'avons vu pour l'autre groupe de participants, le fait de se comparer et de percevoir des situations pires chez les autres se révèle une stratégie d'adaptation efficace (Nolen-Hoeksema et Larson, 1999).

D'autres stratégies sont adoptées par les participants de ce groupe en raison de la nécessité de changer de projet vocationnel, de se réinventer ailleurs. Ainsi, Janelle a décidé de se séparer de la psychologie comme s'il s'agissait d'une rupture amoureuse. Le parallèle entre la perte du projet vocationnel et la perte de l'objet d'amour a déjà été exploré précédemment. Janelle renchérit en expliquant que même dans son appartement, c'est-à-dire dans son intimité, elle a mis ses livres de psychologie au fond d'un placard, pour ne plus avoir à vivre avec eux au quotidien. Mettre ses livres dans le garde-robe a permis à Janelle de matérialiser son deuil du projet vocationnel en psychologie.

Parallèlement, nous observons un mécanisme de clivage d'intensité variable à travers le discours des participants. Le clivage est un mécanisme de défense contre l'angoisse par lequel l'objet visé est scindé en deux : un bon objet et un mauvais objet, dont les destins seront relativement indépendants quant aux processus d'introjection et de projection (Laplanche et Pontalis, 1967/1998). En effet, Justin dépeint son nouveau domaine, la gestion, sous un jour bien plus favorable que la psychologie : son nouveau domaine est perçu comme plus humain, plus chaleureux, moins compétitif. L'argument le plus surprenant est qu'il considère avoir eu davantage accès à l'univers de la psychologie dans son nouveau domaine que durant son baccalauréat en psychologie. La vision partagée par ce participant montre encore une fois que la capacité des candidats déçus à transférer le noyau central demeure un mécanisme d'adaptation primordial. Mais Justin va plus loin, compte tenu de son mécanisme de clivage : il affirme que la gestion serait un domaine plus pur au plan de la psychologie que les programmes de psychologie eux-mêmes. Ainsi, son nouveau domaine devient le bon objet, capable d'intégrer le noyau central. Ce noyau est même magnifié par le processus, contribuant ainsi à ce que le participant s'identifie totalement à son nouveau domaine, par introjection. Pendant ce temps, le domaine de la psychologie devient le mauvais objet sur lequel les projections d'affects négatifs peuvent perdurer. De plus, ce clivage est relayé par les perceptions du participant vis-à-vis le corps enseignant de son nouveau domaine. Ces perceptions démontrent qu'un processus d'idéalisation des professeurs s'est mis en place, un processus qui n'est pas sans rappeler ce que nous avons décrit de ce phénomène durant le baccalauréat en psychologie. Bien entendu, compte tenu du clivage à l'œuvre, la comparaison avec les professeurs des départements de psychologie se fait au détriment de ces derniers. Ce mécanisme de clivage ainsi que le processus d'idéalisation du corps enseignant qui l'accompagne se retrouvent également dans les témoignages de Kylie, Saskia et Constance.

Par ailleurs, plusieurs des participants de ce groupe font état d'un regard plutôt surprenant sur leur cheminement. En effet, Nadine, Justin, Kylie, Pascale et Saskia soutiennent que finalement, la perte du projet vocationnel en psychologie est une bonne chose. Justin a même débuté l'entrevue en exposant cet argument. Après plusieurs refus, Saskia y voit le signe que finalement, la psychologie n'était pas pour elle et que bien qu'elle ait dû choisir autre chose, elle est très heureuse désormais. Cette participante se montre d'une grande lucidité en expliquant clairement et simplement son mécanisme d'adaptation comme étant une réinterprétation du passé en fonction de son présent. Ce témoignage rejoint les arguments de Safer *et al.* (2001) en lien avec la réévaluation rétrospective observée chez les personnes qui montrent les meilleurs signes d'adaptation au deuil. Toutefois, les témoignages des participants révèlent un type de réévaluation rétrospective qui va bien plus loin que la seule minimisation des affects au moment du rappel de la perte. En effet, les participants perçoivent que finalement, le cheminement qui s'est en partie imposé en raison de causes extérieures insurmontables est le meilleur cheminement qui aurait pu se présenter à eux dans la vie. Ils soutiennent qu'en fin de compte, la vie a été bonne pour eux, rejoignant ainsi les arguments de Brim (1988) :

The Rolling Stones are right : you can't always get what you want. Much of life, for most of us, is spent dealing with the gasps between what we want and what we get. Strangely though, surveys consistently show that people are fairly satisfied with their lives (p. 48).

Allant dans le même sens, Thurner (1974) a étudié l'impact de l'abandon d'objectifs significatifs au cours la vie pour conclure que peu de personnes émettent des regrets envers les choix passés, que ces décisions aient été prises sous la contrainte de causes extérieures ou pas. Le chercheur explique ce constat par un changement des aspirations qui serait fait de façon à ne pas être ressenti comme un

échec ou comme une perte personnelle. Ainsi, les participants à la présente recherche réfèrent à leur expérience sous l'angle du refus et non pas de l'échec, c'est-à-dire que la cause est extérieure à eux-mêmes. De plus, ne pas ressentir l'abandon de cet objectif significatif qu'est le projet vocationnel en psychologie comme étant une perte personnelle peut être interprété sous l'angle du transfert du noyau central dans un nouveau domaine.

Par ailleurs, en écoutant le discours des participants, nous pourrions croire qu'à la limite, s'ils avaient eu le choix, ils auraient eux-mêmes pris ce chemin-là. Après une période tumultueuse, et après avoir digéré les affects négatifs suscités par le rejet de leur candidature, les participants sont parvenus à transformer cette expérience de façon à la vivre, en rétrospective, comme s'ils avaient été maîtres de leur destin. Dans le discours des participants, il y a quelque chose de la conjuration du sentiment d'impuissance vécu lors du refus, ainsi que d'un sentiment d'actualisation de soi. Cette dernière observation rejoint les arguments de Krau (1997) à propos du compromis. En effet, l'auteur observe la conviction intime chez les personnes devant faire un compromis que compte tenu des circonstances, rien de mieux n'aurait pu être accompli. Selon Krau, c'est cette conviction qui apaise l'esprit et qui donne un sentiment d'actualisation de soi. Malgré la perte du projet vocationnel en psychologie, la capacité d'adaptation de ce groupe de participants est très grande. Allant dans ce sens, un constat s'impose quant au phénomène de la vocation : face à la perte du projet vocationnel, il n'y a pas de perte de la vocation elle-même mais une transformation de celle-ci, cette caractéristique accentuant la capacité d'adaptation des individus habités par une vocation.

Parallèlement, ce phénomène de réinterprétation du passé en fonction du présent relève également de la nécessité vitale de créer du sens à partir du chaos. De nouveau, face à la perte, la création de sens soutient le processus d'adaptation

(Frankl, 1988 ; Kübler-Ross, 1969 ; Neimeyer, 2000 ; Parkes et Weiss, 1983). Mais les participants ne se contentent pas de trouver une explication à leur(s) refus : en effet, selon Justin, finalement « la vie a été juste » envers lui. Ces propos sont frappants puisqu'ils surgissent d'une expérience marquée par un grand sentiment d'injustice. De plus, face au chaos, le refus de l'absence de signification de la souffrance entraîne un acharnement à la déduire d'une causalité (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005). Or, réinterpréter le passé en fonction du présent permet de créer un lien entre les événements. Plutôt que de laisser la place au chaos, ce lien apparaît ordonné, comme si le cheminement avait été des plus logiques et que les événements s'emboîtaient les uns dans les autres, de la manière la plus optimale qui soit. Ainsi, les participants énoncent la restauration de la confiance fondamentale en la bonté de la vie.

10.4 Aléas

Malgré des mécanismes d'adaptation efficaces, les participants rencontrent quelques aléas à l'occasion du processus de reconstruction. Craignant un refus dans son nouveau domaine, Pascale s'interroge sur la capacité du processus de sélection à la maîtrise en art thérapie à démontrer sa véritable personnalité et ses compétences. Ce refus pourrait avoir le même goût que ceux essuyés en psychologie, le hasard et la chance qui influencent l'issue de la sélection étant désormais perçus par la participante : elle demeure donc fragile au niveau narcissique. Dans un autre ordre d'idée mais toujours au plan de la fragilité narcissique, Saskia fait part de la pérennité d'une image négative d'elle-même, en lien avec le fait qu'elle n'ait pas été admise dans le programme de doctorat. En effet, au moment où nous l'avons contactée pour participer à la présente recherche, elle s'est imaginée que notre étude portait sur « les loosers du bac en psycho ». Un sentiment d'humiliation perdure dans ses représentations imaginaires, montrant donc quelques failles dans le processus de

reconstruction. Bien entendu, ce sentiment a certainement été exacerbé par le fait d'être contactée par une doctorante en psychologie pour venir parler de son expérience du refus.

Par ailleurs, plusieurs des participants de ce groupe ont mentionné avoir été affectés en apprenant que certains de leurs pairs admis dans le programme avaient finalement décroché du doctorat, un an ou deux après leur admission. Justin et Constance dénoncent une sorte d'imposture, ces personnes ayant pris la place d'autres candidats, plus motivés et plus sérieux. Face à cette nouvelle, François réagit en affirmant qu'il aurait complété le doctorat s'il avait été admis. Ainsi, le fantasme réparateur exploré précédemment vient également jouer un rôle ici, ravivant la colère des candidats déçus et peut-être aussi quelque chose de l'ordre d'un sentiment d'injustice, en raison de l'absence de reconnaissance de leur bonne volonté lors du processus d'admission au doctorat en psychologie.

De plus, quelques regrets isolés ont été mentionnés par les participants. Justin explique ne pas avoir encore fait son deuil de Montréal, son désir de s'installer dans cette ville faisant partie intégrante de son projet vocationnel. En étant refusé au doctorat en psychologie, son projet de déménagement a également été perdu. De plus, il avance en âge et les tumultes suscités par cette expérience ont eu des conséquences sur sa vie de couple. Kylie se revoit à cette époque de sa vie et constate que compte tenu de sa timidité, elle a sûrement manqué d'initiative. François regrette de ne pas s'être lancé plus tôt dans ses études de premier cycle en psychologie, ce qui lui aurait permis de se porter candidat à la maîtrise lorsqu'elle était encore offerte dans les universités québécoises. Janelle, pour sa part, énonce bien plus que ces quelques regrets : cette participante déplore son passage en psychologie au complet. À la différence de la majorité des autres participants de ce groupe, Janelle, bien qu'ayant trouvé une voie qui la satisfasse à plusieurs égards, a renoncé au noyau central en se

séparant totalement du monde de la psychologie ainsi que des études de niveau universitaire.

Le témoignage de Janelle est marqué un échec du processus de reconstruction : le deuil du refus, deux ans après, n'est pas achevé. Contrairement aux autres participants de ce groupe qui sont parvenus à restaurer un sentiment de confiance en la bonté de la vie par une réinterprétation du passé qui rend leur cheminement logique, cohérent et optimal, cette participante réfute ce genre d'argument pour parler d'elle. Nolen-Hoeksema et Larson (1999) soulignent que la capacité à trouver du positif dans une situation tragique permet de ne pas se sentir victimisé et de percevoir la vie comme n'étant pas capricieuse ni imprévisible. En étant incapable de trouver du positif à sa situation, la participante ne peut donc pas restaurer sa confiance en la vie. De même, Neimeyer (2000) observe que les personnes capables de trouver un sens à leur perte dans les six à 13 mois suivant l'événement montrent les meilleures chances d'ajustement psychologique. À l'inverse, ceux qui ont perdu la tendance à chercher du sens montrent une détérioration importante de leur fonctionnement. Janelle se place dans cette seconde catégorie d'individus. En effet, durant l'entrevue, la participante a éprouvé de la difficulté à parler de son expérience : elle s'est étonnée de pouvoir faire des liens, mentionnant qu'elle n'en parlait jamais. De plus, elle avait la bouche sèche et se sentait très nerveuse. Par ailleurs, en enfermant ses livres de psychologie dans le garde-robe, Janelle a mis sa vie d'intellectuelle au placard, un aspect de sa décision qui semble peser de tout son poids dans son incapacité à se reconstruire. Ce mécanisme d'adaptation se rapproche de l'isolation ou de l'évitement et est corrélé avec des niveaux élevés de dépression et de détresse à travers le temps, lors du processus de deuil (Nolen-Hoeksema et Larson). De plus, pour Janelle, la remise en question suite au refus apparaît porter sur des sphères très centrales de sa personnalité, ce qui l'empêche de trouver un compromis véritablement acceptable

dans son nouveau domaine. Krau (1997) observe la grande difficulté qui se présente aux individus dans cette situation. Gottfredson (2002) souligne la nécessité que le compromis porte sur les sphères les moins centrales de la personnalité pour pouvoir être acceptable.

Dans le même ordre d'idée, Nadine fait part de ses grandes difficultés à se reconstruire ailleurs. La participante évoque un va-et-vient entre différents projets de formation et son incapacité à se lancer véritablement dans la réalisation de l'un d'entre eux. La perte du projet vocationnel en psychologie plonge Nadine dans un état d'indécision vocationnelle assez marqué : elle se vit comme une « queue de veau », une image très parlante qui montre bien comment elle change d'idée rapidement, se montrant incapable de faire un choix et de s'y tenir. Forner (2001) définit l'indécision vocationnelle comme « l'incapacité d'une personne à exprimer un choix quand elle est incitée à le faire » (p. 214). Et l'auteur observe que cet état se révèle particulièrement irritant pour celui qui le subit. Dans sa revue de littérature, Forner rappelle les théories liant indécision vocationnelle et anxiété et note que plusieurs auteurs considèrent que les personnes particulièrement anxieuses peuvent devenir très perturbées lorsque la nécessité de faire un choix s'impose à elles. De plus, ce sont les processus décisionnels eux-mêmes qui seraient affectés. Allant dans ce sens, Nadine a montré plusieurs indices de grande anxiété dans son vécu, à travers l'ensemble de son témoignage. Cependant, avant de tomber dans cet état d'indécision, elle était tout de même parvenue à faire plusieurs choix vocationnels. Cet état nous apparaît donc être provoqué par autre chose que l'anxiété. Il s'agit plutôt d'une perte majeure de repères c'est-à-dire, tout comme pour Janelle, de la perte d'une partie centrale de soi-même. En effet, Nadine explique s'être totalement coupée du monde de la psychologie et de la relation d'aide en choisissant un travail alimentaire, dans une compagnie d'assurances. Par ailleurs, elle nomme des changements profonds au niveau de sa personnalité : ainsi, dit-elle, elle n'écoute plus

son entourage. En réaction à sa perte, la participante s'est coupée de ce qui faisait sens pour elle autrefois, c'est-à-dire de son noyau central. Cette réaction l'empêche de compléter son deuil du projet vocationnel en psychologie, contrairement à la plupart des participants de ce groupe.

10.5 Héritage

Les participants de ce groupe font également le bilan de ce que l'expérience d'avoir été refusé aux cycles supérieurs en psychologie leur a apporté. Tout comme pour les participants de l'autre groupe, la possibilité de faire du sens à partir d'une expérience plutôt chaotique se révèle fondamentale pour clore le processus (Frankl, 1988 ; Kübler-Ross, 1969 ; Neimeyer, 2000 ; Parkes et Weiss, 1983). Des arguments similaires à ceux rapportés par les participants de l'autre groupe sont mentionnés ici, comme par exemple le fait d'avoir acquis certaines habiletés dans les entrevues et autres processus de sélection pour Justin. Nadine se décrit comme ayant beaucoup de contrôle dans sa vie personnelle : le fait d'avoir été confrontée à son sentiment d'impuissance et de l'avoir dépassé constitue un apprentissage précieux pour cette participante. Pascale rapporte être désormais convaincue qu'il faut se battre pour obtenir ce que l'on veut dans la vie : elle a acquis de la force pour réussir dans son nouveau domaine.

Justin et Saskia rapportent rencontrer des plus jeunes qui désirent aller étudier en psychologie : ils leurs donnent alors des « trucs ». Justin explique leur « dire ce qu'[il] aurait aimé qu'on [lui] dise ». Ces participants évoquent leur désir que leur expérience serve à d'autres, qu'elle les amène à réfléchir aux différents aspects du projet vocationnel en psychologie. Non seulement les participants ont tiré un apprentissage pour eux-mêmes mais en plus, ils désirent le transmettre à d'autres. La

transmission de l'expérience à autrui est une autre façon de faire du sens, de construire à partir du chaos. Selon Erikson (1968/1972), l'homme est un « animal qui enseigne. (...) L'homme mûr éprouve le besoin que l'on ait besoin de lui » (p. 143). Et ce besoin s'exprime par le principe de générativité, soit « la préoccupation d'établir et de guider la génération montante » (p. 143). En décrivant les cycles qui rythment la vie, Erikson situe le stade de la générativité à un âge assez avancé : les personnes plus âgées occupent une place dans le jeu des générations qui leur confère un statut de sages, d'experts de la vie et de ses dangers. Dans la situation qui nous intéresse, les dépositaires de l'expérience sont bien plus jeunes mais, du fait de leur vécu, ils se placent en experts de la perte du projet vocationnel en psychologie. Le désir de transmettre cette expérience pour guider les plus jeunes se révèle aussi fort et aussi légitime que pour des personnes plus âgées. Finalement, nous trouvons le témoignage de François, le candidat le plus âgé de l'échantillon. En perdant son projet vocationnel en psychologie c'est-à-dire en perdant son projet de retraite après une vie entière consacrée à l'enseignement, François s'est retrouvé au pied du mur et démuné. Cette perte significative lui apporte un héritage non négligeable, soit l'acceptation que la vie est faite de passages. Erikson évoque la perspective d'une vieillesse significative qui contribuerait à « réaliser cet héritage intégré qui donne au cycle de vie son indispensable perspective » (p. 146). François parvient à embrasser cette perspective, en faisant ainsi écho aux propos d'Erikson :

Quels que soient les abîmes auxquels les questions ultimes peuvent conduire les individus, l'homme, en tant que créature psychosociale, devra faire face, au terme de sa vie, à une réédition de sa crise d'identité que nous pouvons formuler en ces termes : « Je suis ce qui me survit » (p. 146).

La vie est faite de passages, et chaque épreuve vient en grossir l'héritage.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE

I. LA CONSTRUCTION ET LA PERTE DU PROJET VOCATIONNEL EN PSYCHOLOGIE

Le processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie est décrit selon dix catégories conceptuelles, réparties en trois sections : le projet vocationnel, la crise vocationnelle et le deuil du projet vocationnel en psychologie.

A. LE PROJET VOCATIONNEL

1. Esquisse du projet vocationnel

Au stade précoce de son développement vocationnel, le futur psychologue, à l'instar d'un artiste peintre, esquisse les traits de son projet. Sa palette est aux couleurs de l'enfance. Sa vocation s'enracine dans son vécu. Il a parfois occupé une place d'aidant auprès des membres de sa famille et développé une grande sensibilité envers les autres. À l'adolescence, il perpétue ce rôle. Il s'informe, lit et se transforme en apprenti psychologue, mettant en pratique ses connaissances avec le matériel qui lui tombe sous la main : ses parents, ses amis, des personnes qui croisent son chemin. Prenant conscience de ses capacités à exercer ce métier, son désir se renforce. Il forge

alors des plans pour son avenir professionnel. Des figures significatives modèlent ou guident son rêve.

2. Construction de l'édifice vocationnel

Les aspirants psychologues se lancent dans la réalisation de leur projet vocationnel. Dès le Cégep, ils en fondent les assises concrètes et s'inscrivent durablement dans leur choix de carrière. À l'université, ils travaillent comme des fourmis. Les critères d'admission aux études supérieures, véritables balises pour l'émulation, les poussent à se dépasser continuellement : ils tentent d'obtenir les meilleures notes, se portent bénévoles dans des laboratoires de recherche ou encore, ils occupent des emplois en intervention. Pas à pas, ils édifient leur projet en visant toujours plus haut, toujours plus difficile. Dans ce vaste chantier vocationnel, les pairs sont à la fois amis et concurrents.

3. Candidature aux études supérieures en psychologie

Les aspirants psychologues arrivent au bout d'une entreprise de plusieurs années. Pour se porter candidat aux cycles supérieurs en psychologie, ils s'activent et multiplient les démarches concrètes. Sur la sellette, ils se résignent à tenter de « se vendre » pour trouver un professeur qui acceptera de les diriger. Des obstacles entravent leurs démarches, en particulier le peu de places disponibles. Sur le point de réaliser leur rêve, ils sont habités par une grande confiance voire même la pensée magique. Leur sentiment vocationnel est à son comble : le sésame vers la carrière de psychologue n'a jamais été aussi proche.

B. LA CRISE VOCATIONNELLE

4. Le refus

Après une période d'attente teintée d'angoisse kafkaïenne, les candidats reçoivent enfin la réponse à leur demande. Le refus de la candidature, inattendu, fait effraction dans la vie des candidats. Il provoque un choc et les plonge dans la stupeur. La perte de cet idéal longuement et fortement investi provoque une crise : c'est la catastrophe, le sentiment que la vie s'effondre. La blessure narcissique se fait jour. Le sentiment d'avoir la liberté de faire ce qu'on veut dans la vie est entravé et les projets d'avenir sont perdus. La vocation, moteur et expression du véritable self, est ébranlée.

5. Le refus et les figures significatives

Les candidats déçus annoncent le refus à leur entourage. La honte émerge, mêlée d'incompréhension et d'isolement. Les candidats déçus deviennent les témoins du bonheur de leurs pairs acceptés. Ce constat est intolérable car la partie centrale de soi qui vient d'être brutalement amputée est bien vivante chez l'autre, le frère, l'alter ego. Le sentiment de honte est exacerbé. Face à cette nouvelle dévastatrice, l'image idéalisée des professeurs, dont le statut de psychologue se téléscope avec celui de sélectionneur, vole en éclats. Ils sont souvent perçus comme distants, hautains et incapables de comprendre la situation des candidats, encore moins de leur venir en aide. Désormais, l'institution universitaire est vue comme une machine à broyer les rêves : le sentiment de trahison est dominant.

6. Deuil du refus

Aux prises avec une crise vocationnelle, les candidats déçus doivent faire face à la réalité de la perte de leur projet vocationnel. Après le choc de la nouvelle, ils se mettent en quête d'une explication, une information souvent non disponible. Face à ce vide de sens, les caractéristiques personnelles, le manque de places et l'insuffisance de la moyenne générale sont mis de l'avant pour expliquer la situation. Mais ce sont les processus de sélection qui sont désignés comme premiers coupables : perçus comme injustes, opaques, à la limite du favoritisme, ils se sont révélés incapables d'atteindre leur principal objectif, soit celui de montrer la vocation sincère et la personnalité profonde des participants. Cependant, les candidats déçus commencent à s'adapter à leur situation. Des projets se mettent en place : ceux qui ont décidé de persévérer en psychologie s'inscrivent au doctorat comme étudiant libre ou bien, intègrent le marché du travail. Les autres s'en vont explorer de nouveaux domaines.

7. Reconstruction en psychologie

Les candidats déçus qui ont décidé de persévérer en psychologie se lancent dans une année d'études libres au doctorat. Cette alternative se présente comme étant suffisamment raisonnable aux yeux de plusieurs des candidats déçus qui démontrent ainsi une force intérieure et une confiance parfois inébranlable en leur vocation. En effet, faisant fi du rejet de leur candidature, ils se lancent dans la réalisation de leur projet. Ce faisant, ils côtoient des étudiants admis au programme, ce qui suscite de la honte et un sentiment d'isolement. Malgré tout, cette expérience se révèle réparatrice : ils se prouvent à eux-mêmes qu'ils sont capables de suivre des cours de niveau doctoral et démontrent leurs capacités, tant aux professeurs qu'aux étudiants

admis. Parallèlement, le processus d'adaptation se poursuit. Au final, les candidats déçus font le bilan de ce que cette expérience leur a apporté, de l'héritage avec lequel ils repartent.

8. Relance de la candidature

Les candidats déçus relancent leur candidature aux cycles supérieurs en psychologie. En appliquant les apprentissages acquis la première fois, ils véhiculent un sentiment de contrôle sur ce deuxième passage dans les démarches, malgré quelques aléas. Après le premier refus, les candidats déçus ont tenté de conjurer leur sentiment d'impuissance en mettant en place un plan d'action qui visait à bonifier leur candidature. Face à l'échec, ils ont retroussé leurs manches et se sont reconstruits sur le plan narcissique en prouvant aux professeurs et à leurs pairs, mais aussi à eux-mêmes, qu'ils ont ce qu'il faut pour réussir. Au second tour, la confiance des candidats en leurs chances d'être enfin admis s'en trouve décuplée. Et la logique voudrait que cela fonctionne.

9. Répétition du refus

Les candidats déçus vivent la répétition du refus, une répétition qui provoque un sentiment d'impuissance encore plus intense que la première fois. Leur réaction émotive se rapproche de la dépression. En effet, ce second refus est spécifique car la stratégie mise en place à l'issue du premier refus, soit la bonification du dossier en vue d'une seconde candidature, a échoué. La confiance en la capacité de répondre à un échec par la surenchère de travail pour mieux réussir la seconde fois est ébranlée, sapant ainsi les bases mêmes de l'espoir de rebondir et d'avoir du contrôle sur sa vie.

Mis au pied du mur, les candidats déçus doivent renoncer de manière définitive à leur projet vocationnel en psychologie.

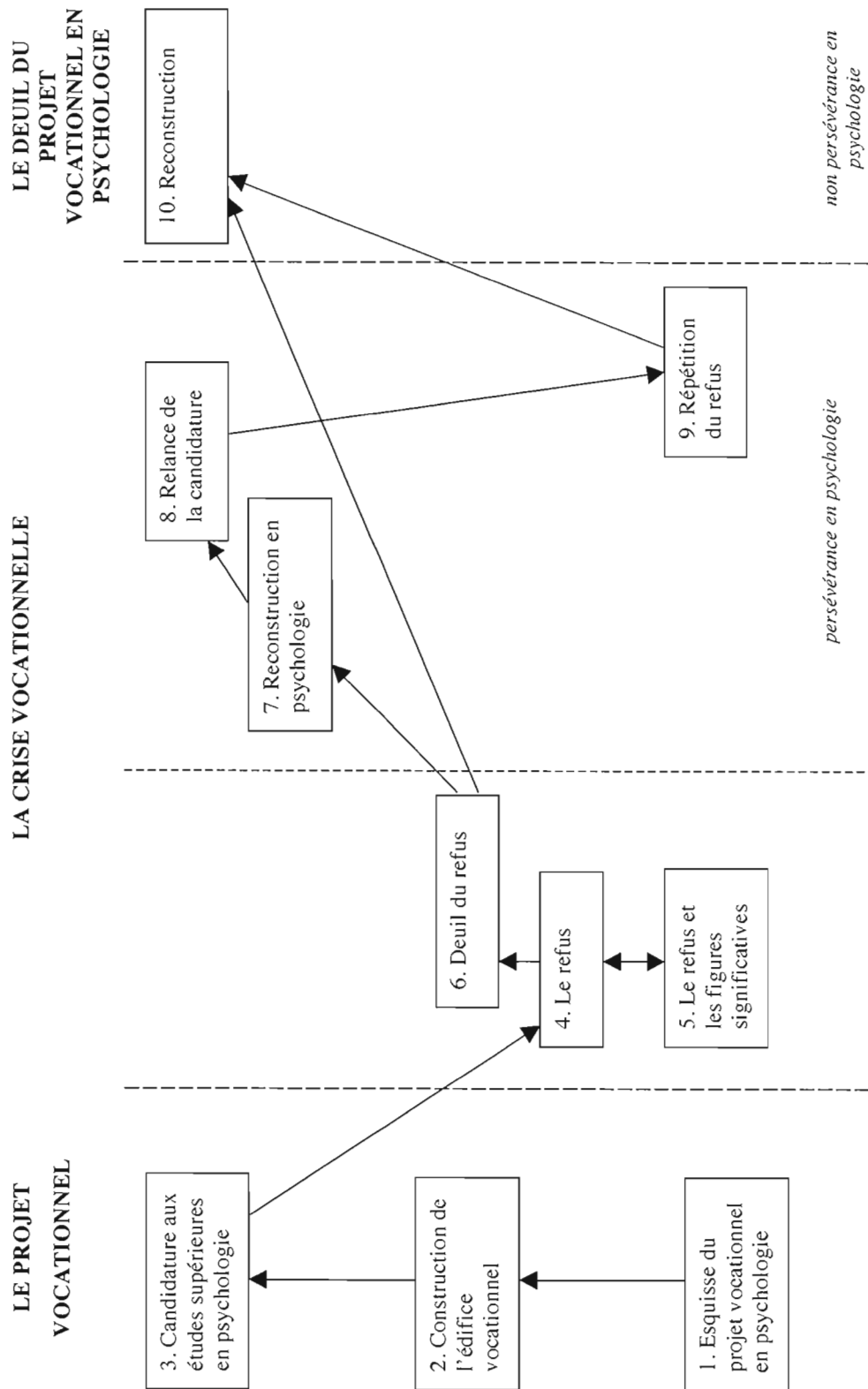
C. LE DEUIL DU PROJET VOCATIONNEL EN PSYCHOLOGIE

10. Reconstruction

Les candidats déçus renoncent de manière définitive à leur projet vocationnel en psychologie, après un ou plusieurs refus. Ils se reconstruisent ailleurs. Plusieurs sont restés fidèles à leur désir d'origine, la psychologie étant très présente dans leur nouveau domaine. Évaluant leur cheminement, ils constatent que malgré tout, la vie a été bonne envers eux. La perception que la vie fait du sens est restaurée et le processus de deuil est achevé. Quelques aléas viennent toutefois les bouleverser, notamment lorsqu'ils apprennent que des pairs acceptés ont fini par lâcher le programme. Finalement, les candidats déçus font part de l'héritage reçu à l'issue de la perte du projet vocationnel en psychologie : plus matures, plus sereins, ils se sentent capables d'affronter les grandes déceptions que la vie apporte, inexorablement.

II. MODÈLE DESCRIPTIF

Nous avons modélisé le processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie selon le schéma en page suivante.



LA CONSTRUCTION ET LA PERTE DU PROJET VOCATIONNEL EN PSYCHOLOGIE

III. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS AUX PARTICIPANTS

Les résultats tels qu'ils apparaissent dans ce chapitre synthèse ont été présentés aux six participants qui ont accepté d'en prendre connaissance. Cinq d'entre eux ont remis leurs commentaires, à savoir Beverlie, Samira et Michèle qui faisaient partie du groupe de ceux qui avaient décidé de persévérer en psychologie, ainsi que Pascale et Kylie, qui faisaient partie de l'autre groupe. À la question « que pensez-vous des résultats de la recherche? », les réponses suivantes ont été données :

« Très intéressants. J'apprécie particulièrement les catégories et les sous-points, qui permettent de mettre des mots, de conceptualiser l'expérience » (Beverlie).

« Je pense qu'ils sont très bien articulés. Plusieurs catégories m'ont rappelé des souvenirs et ont résonné » (Samira).

« Très intéressants et justes, je crois. On sent que le sujet a été très travaillé, en profondeur, que beaucoup d'efforts ont été mis pour démystifier une expérience émotionnelle complexe. Bravo! » (Michèle).

« Très pertinents et assez proches de mon expérience » (Pascale).

« Très clairs et très pertinents. Représentent bien la réalité. Pourraient peut-être être utilisés pour discuter de l'admission au doctorat avec les professeurs » (Kylie).

Ainsi, il semble se dégager un certain consensus parmi ces participants quant à la plausibilité de la reconstruction de l'expérience vécue par les participants, selon le critère d'acceptation interne (Savoie-Zajc, 1996a). Toutefois, cette reconstruction concerne un échantillon de 14 participants dont l'expérience était variable, selon qu'ils avaient persévéré en psychologie ou pas. Allant dans ce sens, plusieurs

commentaires ont soulevé cet aspect, ceux qui avaient persévéré ne se reconnaissant pas dans la reconstruction de la fin du processus, et vice versa. Cependant, Beverlie et Samira ont tout de même énoncé un taux de correspondance de 85% et Michèle un taux de 80%. Kylie pour sa part, malgré le constat d'une bonne représentation de la réalité, a évalué la correspondance entre les résultats collectifs et sa propre expérience à 40%. Pascale ne s'est pas prononcée mais a cité plusieurs détails sur lesquels elle ne se reconnaît pas : la représentation de l'étudiante cérébrale ; le fait d'avoir travaillé très fort au baccalauréat en se fixant des objectifs difficiles à atteindre ; la grande confiance en la candidature ; le choc suite à la nouvelle et le sentiment d'avoir été démolie ; l'attente que les professeurs prennent en charge les candidats déçus ; le sentiment de trahison de la part de l'institution ; les aléas du deuil du projet vocationnel en psychologie, soit la tristesse qui perdure et l'irritation face à la nouvelle des pairs qui lâchent le doctorat. Beverlie pour sa part ne se reconnaît pas dans « l'absolutisation » du projet vocationnel ni l'aspect compétitif des relations entre les pairs au baccalauréat. Ce commentaire de Beverlie quant à l'aspect absolu de la vocation nous surprend puisqu'elle est la seule de l'échantillon à avoir décrit sa vocation comme relevant de la « volonté du Seigneur », une description qui nous apparaît plutôt radicale.

Cependant, les commentaires de Pascale ainsi que le taux de correspondance de 40% rapporté par Kylie montrent un biais dans la recherche. En effet, notre formation de psychologue clinicienne a bien entendu joué dans notre façon de décrire l'expérience rapportée. En étant ainsi à l'affût de l'affect, un certain parti pris pour la souffrance vécue par les participants pourrait être dénoncé. De même, il se pourrait que nous ayons parfois succombé à la tentation de l'hypervalorisation du cas (Van der Maren, 1996) ou plutôt des cas plus dramatiques. Or, Pascale et Kylie se montraient régulièrement sous un jour plus modéré, une version qui apparaît clairement dans le chapitre de résultats mais peut-être moins dans la définition des

catégories conceptuelles. Par ailleurs, ces deux participantes font partie du groupe de ceux qui n'ont pas persévéré en psychologie : ce choix reflète possiblement une attitude plus posée et un moindre investissement vis-à-vis le projet vocationnel en psychologie et par conséquent, une perturbation atténuée face à sa perte. Allant dans ce sens, les taux de correspondance tels que rapportés plus hauts sont plus élevés chez les participants du premier groupe, c'est-à-dire que ceux qui ont décidé de persévérer en psychologie paraissent davantage affectés par la perte – temporaire ou définitive – du projet vocationnel en psychologie.

Enfin, nous soulignons que contrairement à nos espoirs, le nombre de participants ayant accepté de prendre connaissance des résultats est assez mince, ce qui force à relativiser cette tentative de rencontrer le critère d'acceptation interne.

CONCLUSION

Le principal objectif poursuivi à l'occasion de cette thèse consistait en l'exploration et la description du processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie. Pour ce faire, trois sous-objectifs avaient été ciblés à l'aube du projet de recherche, soit l'exploration et la description des étapes jalonnant le processus et du vécu subjectif suscité par le passage dans ces étapes, ainsi que l'exploration et la description des deux types d'expérience s'articulant autour de la persévérance en psychologie ou pas, après un premier refus. Finalement, nous arrivons à la description du processus tel que rapporté dans le chapitre synthèse (chapitre V), un processus organisé en dix catégories conceptuelles réparties en trois grandes sections. La première section, nommée *Le projet vocationnel*, traite de la construction de ce projet, depuis son esquisse jusqu'à son point culminant c'est-à-dire le dépôt de la candidature aux cycles supérieurs en psychologie. Par la suite, nous suivons les candidats déçus à travers *La crise vocationnelle* suscitée par le refus. Le deuil du refus favorise ensuite la reconstruction en psychologie ou bien dans un autre domaine. Parmi ceux qui persévèrent en psychologie, certains vivent la répétition du refus, replongeant alors dans un vécu similaire à la première fois. Au pied du mur, ils renoncent définitivement à leur projet vocationnel, rejoignant ainsi ceux qui n'ont pas persévéré dans la discipline. L'ensemble de ces candidats déçus entreprennent alors *Le deuil du projet vocationnel en psychologie*.

Nous avons amorcé ce travail par une étude théorique de la notion de vocation. Selon nous, cette notion s'enracine dans la question plus large du projet de vie et de la tendance sociale actuelle à l'actualisation de soi comme vecteur

fondamental d'une vie pleine et réussie. Dans cette recherche, l'étude de la vocation se voulait multimodale, à savoir que plusieurs champs de connaissances constituent le terreau de notre réflexion. Dans un premier temps, nous avons fait appel à des notions philosophiques relatives au projet de vie, ainsi que des notions psychologiques, notamment en lien avec la tendance actualisante. Nous nous sommes ensuite penchée sur une étude plus systématique de la vocation, articulée autour des trois axes suivants : la vocation comme étant une expression de soi, un moteur et une expression du génie personnel. En alliant plusieurs champs d'études tels que la psychologie humaniste, la psychologie cognitive et la psychanalyse, la philosophie, la sociologie ainsi que certaines des théories du développement de carrière, cette synthèse constitue le premier apport original de notre travail, en particulier l'articulation autour des trois grands axes.

Par ailleurs, l'incursion dans les théories du développement de carrière permet de jeter un pont entre les domaines respectifs de la psychologie et de la carriérologie. Au sein de ce domaine, la notion de vocation est abordée par Super sous l'angle de l'actualisation de l'image de soi (cité par Bujold, 1989), une approche qui rejoint les notions de la psychologie humaniste et de la psychanalyse qui portent sur le vrai self et ses modes d'expression. Parallèlement, en parlant de congruence entre la personnalité et l'environnement dans lequel elle s'exprime, Holland (1973/1997) semble s'inscrire dans une ligne de pensée rogerienne. De nouveau, la psychologie humaniste pourrait avoir alimenté l'une des théories fondamentales de la carriérologie. Toutefois, les théories du développement de carrière, y compris celles de Super et de Holland, nous apparaissent demeurer à un niveau assez superficiel en termes de compréhension de l'être humain dans ce qui constitue l'un des choix les plus fondamentaux de l'existence, soit celui d'une carrière. En effet, ces théories décrivent des processus décisionnels menant au choix d'un métier, en mettant de l'avant certains aspects cognitifs en jeu dans ces décisions. Allant dans ce sens,

Gottfredson (2002) parle de compromis et décrit comment les alternatives préférées sont peu à peu abandonnées, en raison de l'accommodement à la réalité. Bien que cette affirmation soit juste, nous n'apprenons rien du vécu subjectif suscité par un tel accommodement. Or, ceci apparaît relever d'un choix a priori douloureux puisqu'il est question d'abandonner les alternatives préférées. Ainsi, nous croyons que les théories du développement de carrière décrivent des comportements et des mécanismes d'ajustement au plan cognitif mais n'abordent jamais vraiment le vécu en profondeur des individus confrontés à ces étapes cruciales de la vie. L'étude de la réalité psychique est laissée de côté. En présentant une étude beaucoup plus approfondie de la réalité psychique et des mécanismes à l'œuvre lors du choix de carrière, tout particulièrement dans le cadre de la vocation, notre travail aborde ces éléments sous un angle original et novateur. Ce faisant, nous jetons un nouveau pont entre la psychologie et la carriérologie.

Dans un autre ordre d'idée, les études portant sur le deuil ont fortement alimenté notre réflexion. Notre objectif principal consistait à décrire le processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie, tout comme le processus de deuil a été étudié et décrit en profondeur. En effet, de même que les étapes du deuil sont bien documentées, nous avons tenté de dresser un premier portrait des étapes qui jalonnent la construction et la perte du projet vocationnel. À plusieurs moments, nous avons fait référence aux écrits portant sur le deuil en faisant un parallèle entre la perte de l'être cher et la perte de l'idéal. Ce parallèle trouve son origine dans le monumental *Deuil et mélancolie* de Freud (1915/1988). Klein (1939/2004) soutient ce parallèle, de même qu'Hanus (1994). À partir de ce constat, nous avons pu repérer des liens très serrés entre le processus de deuil et la perte du projet vocationnel. Ainsi, le choc consécutif à l'annonce de la nouvelle nous est apparu être un premier point commun. De la même façon, la réaction émotionnelle dépressive et certains éléments qui composent le travail du deuil tel quel, à savoir la

recherche d'explications, l'acceptation et la reconstruction, concernent autant les processus psychiques à l'œuvre au moment de la perte du projet vocationnel que de l'être cher. Toutefois, selon nous, la perte du projet vocationnel se distingue à plusieurs égards.

Tout d'abord, la perte du projet vocationnel suscite une blessure narcissique profonde qui se distingue de la culpabilité qui accompagne la perte de l'être cher. Bien que la perte de l'être cher provoque une régression narcissique, la régression consécutive au refus de la candidature se situe dans un tout autre registre. En effet, la perte du projet vocationnel relève de la perte d'un idéal, un type de perte qui équivaut à un échec de la confirmation narcissique. Par ailleurs, le refus provoque une crise vocationnelle qui se distingue également, notamment aux plans de l'identité et de la motivation. En effet, la crise identitaire qui accompagne la perte du projet vocationnel concerne le vrai self, l'identité profonde de l'individu habité par une vocation. Tandis que le deuil suite à la perte de l'être cher, malgré le caractère indéniable de l'aspect identitaire de la crise qui l'accompagne, ne concerne pas les mêmes sphères de la personnalité. De plus, la crise identitaire suite à la perte du projet vocationnel ne s'articule pas forcément autour de remaniements identitaires majeurs, comme les participants qui ont persévéré en psychologie le démontrent. Ici, un point de divergence fondamentale entre le deuil suite à la perte de l'être cher et suite à la perte du projet vocationnel se dessine. Dans le premier cas de figure, la perte est définitive et irrémédiable. Dans le second, l'objet est perdu mais cette perte s'avère temporaire ou définitive, selon le choix de l'individu. Ainsi, l'individu demeure plus ou moins en contrôle du destin de l'objet. Bien entendu, dans le cas de la persévérance dans le domaine d'études, les circonstances extérieures continuent d'influencer la poursuite du projet, comme les participants qui ont été refusés à plusieurs reprises en ont témoigné. Cependant, pour l'ensemble des participants qui ont dû renoncer au projet vocationnel en psychologie, l'objet n'a pas été perdu d'une manière définitive. Il s'est

plutôt transformé en autre chose, en fournissant un terreau sur lequel se reconstruire ailleurs, un phénomène que nous avons nommé « le noyau central ».

Les deux types de deuil se distinguent également quant à l'aspect motivationnel propre à la vocation. En effet, aucun lien n'existe à cet égard entre la perte de l'être cher et la perte du projet vocationnel. En ce qui concerne le rapport aux figures significatives, nous voyons également des divergences. En effet, la perte de l'être cher, bien que n'ayant pas été vécue par tous, demeure une expérience universelle à laquelle tout le monde peut se relier, de près ou de loin. Il n'en va pas de même pour la crise vocationnelle consécutive à la perte du projet vocationnel. D'ailleurs, plusieurs participants ont bien nommé la grande solitude qui les habitait à ce moment-là, face à l'incapacité de leurs proches à comprendre l'ampleur de la situation. De plus, l'impact des relations avec les pairs, les professeurs et l'institution universitaire apporte également une couleur spécifique à la perte du projet vocationnel.

Par ailleurs, certaines questions qui avaient surgi à l'aube des premières analyses d'entrevue ont finalement été abandonnées en cours de route. Compte tenu de cette réalité, plusieurs de ces questions demeurent aujourd'hui nébuleuses et par conséquent, difficiles à rapporter ici. Toutefois, d'autres éléments parmi ces questions peuvent être exposés maintenant, ainsi que les raisons qui ont mené à leur abandon. Par exemple, durant toute la procédure d'analyse des entrevues, l'étude du concept de soi et par extension de son rôle dans le vécu des participants, a été envisagée. En effet, plusieurs éléments portant sur ce thème émaillaient le discours des participants. Cependant, l'étude systématique de la personnalité n'avait pas été prévue dans le protocole de recherche, une étude qui aurait pu être réalisée par exemple en administrant l'inventaire de personnalité multiphasique du Minnesota, 2^{ème} édition (MMPI-2). Or, en l'absence d'une étude systématique de la personnalité, les éléments

tels qu'ils apparaissaient à travers les témoignages demeuraient trop sporadiques et le portrait de la personnalité des participants trop tronqué pour être vraiment utilisables dans la recherche. Ainsi, l'étude de la personnalité, des traits de caractère et de leur influence sur le projet vocationnel a été abandonnée. Cependant, nous soulignons que cet aspect est déjà très bien documenté, notamment par les théories du développement vocationnel (Holland, 1973/1997). Dans le même ordre d'idées, une étude du concept de soi académique ainsi que du concept de soi professionnel avait été envisagée. Ces angles d'analyse ont également été abandonnés en tant qu'entités clairement définies mais plusieurs des éléments qui y sont relatifs sont tout de même élaborés à travers la présente thèse, notamment dans les parties portant sur la vocation telle quelle. Également, parmi les éléments qui apparaissaient pertinents au plan de l'étude du concept de soi professionnel, plusieurs ont été largement étudiés auparavant, comme par exemple la question des intérêts dans le développement de carrière (Super, 1964).

Au plan méthodologique, les questions portant sur la validité de la présente recherche ont été énoncées au moment de la présentation détaillée de la méthodologie (chapitre II). Bien que cette réflexion soit souvent abordée en conclusion de la thèse, il nous apparaissait pertinent de la faire lors de la présentation de la méthodologie, pour des raisons évidentes de mise en contexte. Toutefois, plusieurs de ces questions peuvent rapidement être rappelées ici. En premier lieu, le souci pour la transparence de la méthodologie par sa description détaillée renforce fortement la validité interne de la recherche. La transparence est visée notamment par un accès étendu aux verbatims d'entrevue (chapitre III). Également, le recours au journal de bord favorise la transparence de la démarche méthodologique, en documentant les choix faits au fur et à mesure de l'avancement du travail. De plus, l'appui méthodologique sur deux modèles basés sur la notion de récurrence des données (Giorgi, 1997 ; Paillé et Mucchielli, 2003) renforce la validité interne de la recherche. Enfin, le choix d'un

mode de triangulation des données (ie le critère d'acceptation interne) contribue également à ce travail de validation.

Cependant, ce dernier élément soulève plusieurs questionnements. Tout d'abord, dans le cas de la présente recherche, à peine un peu plus d'un tiers de l'échantillon a véritablement pu prendre connaissance des résultats et partager des réactions et des commentaires. Ce ratio apparaît être assez faible. Dans les faits, malgré un intérêt certain de la part d'une dizaine de participants, seuls six d'entre eux se sont véritablement présentés lors de l'une des nombreuses présentations organisées. Par ailleurs, le choix même de ce mode de triangulation apparaît discutable. En effet, d'autres modes de triangulation des données sont réputés plus fiables, par exemple le critère de cohérence interne qui requiert de s'assurer de « la vérification par d'autres personnes de la rigueur d'application des règles d'analyse, de traitement et d'interprétation » (Savoie-Zajc, 1996b, p. 25). Or, les modes de triangulation qui s'inscrivent dans cette perspective nécessitent beaucoup plus de moyens, notamment l'intervention de personnes extérieures à la recherche qui n'ont pas nécessairement d'intérêt personnel à s'impliquer d'une manière aussi intensive. En ne faisant pas partie d'une équipe de recherche, nous avons été confrontée à la réalité d'un certain isolement. Cet isolement a motivé le choix du mode de triangulation nommé critère d'acceptation interne, principalement pour des raisons de faisabilité. Et bien que nous soyons consciente des limites de ce mode de triangulation, il a fallu nous en contenter.

Un autre biais de la présente recherche porte sur la grande proximité entre l'objet d'étude et notre propre statut d'étudiante au doctorat en psychologie. Face à cette réalité, Laperrière (1997) recommande de viser la rigueur scientifique par l'analyse continue des interactions ayant cours entre le chercheur et son milieu de recherche. De même, Lepage et Letendre (1998) recommandent de prendre en compte

les manifestations contre-transférentielles comme étant une force qui influence non seulement la motivation du chercheur à mener sa recherche, mais également qui a un impact sur les interactions du chercheur avec les répondants. Nous avons brièvement évoqué ce point à propos des réactions manifestées par les participants au moment de l'entrevue. Toutefois, nous soulignons que cette proximité entre l'objet de l'étude et nous-même n'a pas été systématiquement explorée. En effet, nous avons commencé à alimenter le journal de bord au moment de l'analyse des entrevues, sans pouvoir pleinement justifier cette décision maintenant. Or, la partie de la recherche portant sur la vocation et la construction de l'édifice vocationnel rappelle inévitablement un vécu personnel puisque nous sommes passée par ces étapes du processus. De plus, la question de la perte du projet vocationnel en psychologie pourrait avoir trouvé un écho dans nos fantaisies relatives à ce que nous aurions vécu si cela nous était arrivé. Ainsi, cette proximité peut avoir influencé notre recherche.

Quant à la question de la validité externe, appelée généralisation des résultats dans le paradigme positiviste, nous avons déjà nommé les limites inhérentes à cet aspect de la validité dans le cas de la présente recherche en particulier. Nous avons nommé qu'en l'absence d'études antérieures favorisant la comparaison et en dehors d'un protocole expérimental ou quasi-expérimental, nous ne pouvons prétendre à une telle visée. Cependant, dans le cadre d'une recherche faisant appel aux méthodes qualitatives, la taille de notre échantillon demeure assez appréciable, en comparaison d'autres travaux. Toutefois, nous croyons que le modèle descriptif du processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie pourrait être transférable à l'étude de la vocation dans d'autres disciplines, la notion de vocation étant le vecteur de la transférabilité des résultats.

Comme nous l'avons annoncé dans la problématique, plusieurs acteurs sociaux sont concernés par les résultats de la présente recherche, de près ou de loin.

Plusieurs d'entre eux évoluent au sein de l'institution universitaire et en premier lieu, les enseignants des départements de psychologie des universités québécoises. En effet, nous proposons une lecture approfondie des rapports entre les étudiants et les professeurs dans plusieurs contextes tels que le baccalauréat, les démarches liées au dépôt de la candidature aux cycles supérieurs ainsi que lors du refus de ladite candidature. Bien que nous croyions que les professeurs soient sensibles à la réalité des étudiants, en particulier au moment du refus, nous pensons que notre travail pourrait leur apporter un éclairage différent. Une compréhension approfondie des attentes et du vécu des étudiants pourrait leur permettre d'offrir un meilleur encadrement dans ces différents contextes, et amoindrir les conséquences d'une expérience parfois traumatisante.

Parallèlement, les étudiants eux-mêmes pourraient bénéficier des résultats de notre recherche en prenant davantage conscience de l'importance de s'impliquer dans les différentes démarches nécessaires au dépôt de leur candidature. En effet, plusieurs des témoignages rapportés dans cette thèse montrent bien comment le fait de nier l'importance de se faire connaître auprès du corps enseignant, ou encore le fait d'être guidé par la peur et le manque de confiance en soi, peut avoir des conséquences néfastes sur la poursuite du projet. Cette thèse pourrait également permettre aux étudiants en psychologie de prendre conscience du fait que d'autres perspectives peuvent s'ouvrir à eux, le cas échéant. Beaucoup de ceux qui ont dû renoncer au projet vocationnel en psychologie ont rebondi ailleurs et en sont finalement très heureux, quelques années plus tard. En effet, de l'espoir se dégage de cet aspect de notre étude.

À un autre niveau, les résultats de la présente recherche concernent les instances décisionnelles de l'institution universitaire, à savoir les comités de sélection des futurs doctorants en psychologie, ainsi que la profession des psychologues

cliniciens. Le débat actuel entourant le recrutement et la formation des futurs cliniciens pourrait être alimenté par les résultats de la recherche. En effet, nous avons vu à travers cette thèse la perception assez généralisée chez les étudiants que le principal critère d'admission, à savoir la moyenne obtenue au baccalauréat, manque de légitimité au moment de la sélection. Pour les futurs psychologues cliniciens, il est question de se porter candidat à un programme qui sanctionne l'accès à une profession basée sur l'exercice adéquat d'habiletés humaines, des habiletés qui n'ont aucun rapport avec les capacités académiques. Les modes de sélection ne sont pas reconnus par les candidats comme permettant l'évaluation systématique et adéquate de ces habiletés humaines. Or, cet argument trouve un écho au sein de la profession des psychologues cliniciens (Lecomte *et al.*, 2004 ; Marineau, 2004 ; Savoie *et al.*, 2004).

Ici, la profession est confrontée à un nœud qui apparaît assez inextricable en l'état actuel des choses : le fait que la formation des psychologues cliniciens se tienne au sein de l'institution universitaire influence inévitablement les critères de sélection des candidats. Tant que les habiletés académiques requises à des fins de recherche primeront sur les habiletés humaines nécessaires à la pratique de la psychologie clinique, ce décalage demeurera entier. Or, tant que l'institution universitaire abritera la formation des psychologues cliniciens, rien ne pourra évoluer. Comme Marineau (2004) et Poirier (cité par Mandeville, 2004) le suggèrent, il serait peut-être pertinent de créer des écoles professionnelles de formation à la psychologie clinique, dont les étudiants seraient sélectionnés sur la base des habiletés humaines nécessaires à cette pratique. De son côté, l'institution universitaire pourrait continuer à former les chercheurs en psychologie, comme elle le fait déjà. Certains auteurs (Lecomte *et al.*, 2004 ; Poirier) ont souligné le fait que de posséder un grade de docteur en psychologie ne garantissait pas une meilleure pratique de la psychologie clinique. De plus, la réforme relative au diplôme d'accès à l'OPQ ayant enfin été entérinée, les

nouveaux doctorants en psychologie doivent impérativement compléter leur doctorat pour intégrer l'Ordre. Or, ce parcours académique demeure difficile et nécessite un investissement personnel et matériel massif, un investissement parfois trop grand qui conduit au décrochage. Plusieurs des participants à la recherche l'ont d'ailleurs dénoncé. Il se pourrait qu'en raison de cette réalité, la profession des psychologues cliniciens connaisse une pénurie de main d'œuvre qualifiée, une pénurie qui se fait déjà sentir actuellement, notamment en raison du départ à la retraite des baby-boomers.

Finalement, nous formulons quelques pistes de réflexion qui pourraient faire l'objet de nouvelles recherches dans le futur. En premier lieu, l'étude de la transférabilité du processus de la construction et de la perte du projet vocationnel en psychologie à d'autres domaines pourrait être pertinente. En effet, tous les domaines peuvent, a priori, susciter une vocation. Par conséquent, beaucoup d'individus pourraient se reconnaître à travers le modèle que nous proposons, et ainsi tirer des bénéfices personnels de ces travaux. D'un autre côté, nous pensons que l'étude des rapports entre les étudiants et l'institution universitaire pourrait être approfondie, notamment dans la perspective que nous proposons dans la présente thèse. En effet, cette perspective est totalement novatrice par rapport à ce qui se fait actuellement dans la recherche sur l'enseignement supérieur, comme nous avons pu le constater. Ainsi, le cadre théorique de référence de la recherche en enseignement supérieur se rapproche de ce que nous avons mentionné à propos des théories du développement vocationnel. Il nous apparaît, par conséquent, que les mêmes manquements sont à souligner, à savoir une perspective davantage axée sur le vécu affectif des étudiants, et notamment leurs fantasmes et leurs représentations imaginaires en lien avec ce vécu. Enfin, comme nous venons de le signaler, il serait certainement profitable d'approfondir les connaissances concernant les processus de sélection, et notamment l'impact de leur forme actuelle sur le recrutement et la formation des psychologues

cliniciens. De par leur caractère souvent poignant, les témoignages des participants à la présente recherche devraient servir à alerter les instances décisionnelles et ainsi, ne pas tomber dans l'oubli.

APPENDICE A

Formulaire de consentement

L'objectif de recherche de la présente étude est d'explorer, de manière phénoménologique, l'expérience du refus d'admission aux études graduées chez des étudiant(e)s en psychologie.

Ma participation à l'étude nécessite une première rencontre d'environ 90 minutes durant laquelle je serai invité(e) à faire part oralement de mon expérience personnelle dans cette situation. L'entrevue sera enregistrée à l'aide d'un ordinateur portable doublé d'un magnétophone. À la fin de la recherche, une deuxième rencontre d'environ 30 minutes aura lieu de façon à ce que je prenne connaissance des résultats collectifs de l'étude. Je comprends que ma participation à une telle recherche est libre et que je peux, si je le souhaite, me retirer de l'étude en tout temps, sans préjudice et sans fournir d'explication. Mon anonymat sera garanti par l'utilisation d'un pseudonyme lors de la publication des résultats de la recherche. Les données brutes d'entrevue (transcriptions des bandes) seront conservées durant 3 années suivant la publication de la thèse de doctorat.

La responsable de l'étude, Madame Claire Lahure, peut être rejointe par email : lahure.claire@courrier.uqam.ca. Je comprends que cette personne est responsable de cette recherche.

Participant

Date

Engagement de la responsable

En tant que responsable de cette recherche, je m'engage à respecter les dispositions du Comité de déontologie de la recherche de l'Université du Québec à Montréal, à protéger l'intégrité physique, psychologique et sociale des participants tout au long de la recherche et à assurer la confidentialité des informations recueillies. Je m'engage également à fournir tout le soutien permettant d'atténuer les effets négatifs pouvant découler de cette recherche.

Responsable : Claire Lahure
lahure.claire@courrier.uqam.ca

Date

Directeur de recherche
Bernard Rivière, Psy., C.O.
M.Ed.Or., M.A.Ps., Ph.D. Ps.
Professeur, Département d'éducation et pédagogie
Professeur externe, Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) Canada H3C 3P8
tél.:(514) 987-3000(3871), télécopieur (514) 987-4608
Courrier: riviere.bernard@uqam.ca

APPENDICE B

Entrevue semi-structurée

Étude phénoménologique de l'échec du projet vocationnel chez des étudiant(e)s en psychologie

AVANT

- 1) Comment avez-vous décidé de devenir psychologue? (formation du projet, enfance, histoire de vie, position familiale, expérience particulière qui a déclenché cette vocation)
- 2) Pourquoi vouliez-vous devenir psychologue? (valeurs, motivations, représentation intime du métier, implication dans la vie personnelle) Que représente le métier de psychologue pour vous ? (valeurs, motivations, projections, image de soi en train de faire ce métier)
- 3) S'agissait-il d'une vocation ? Un appel inéluctable? Aviez-vous d'autres alternatives? (intensité de la volonté à devenir psychologue, existence d'autres projets)
- 4) Comment avez-vous préparé votre demande d'entrée au doctorat ? (cheminement au bac, efforts investis durant le premier cycle...) Quelles ont été les démarches concrètes entreprises pour entrer au programme (démarches concrètes auprès des professeurs, présentation de son projet d'études, comment la personne s'est-elle présentée auprès des professeurs, la personne a-t-elle fait tout ce qui était en son pouvoir pour entrer ou bien a-t-elle fait peu d'efforts ? = motivation véritable...)

PENDANT

- 1) Comment décririez-vous la période qui a immédiatement suivi la nouvelle du refus? Quel genre d'émotions avez-vous vécu après l'annonce de la nouvelle? (description de l'état affectif suivant l'annonce)
- 2) Avez-vous déjà vécu quelque chose de semblable auparavant? (expérience deuil précédente, déplacement)
- 3) Comment avez-vous géré cette période? Quelle a été votre réaction ? (la personne s'est-elle découragée, a-t-elle décidé d'abandonner ou bien a-t-elle décidé de persévérer dans son projet?)
- 4) Pouvez-vous me décrire la façon dont vous avez vécu les mois qui ont suivi cette nouvelle? (description des mois qui ont suivi la nouvelle, au niveau affectif, émotif, cognitif : la personne forge-t-elle des plans pour tenter d'inverser la décision?)

APRÈS

- 1) Qu'est devenue la partie de vous-même qui s'était identifiée à ce projet? Qu'est devenu ce projet? (exploration du changement d'identification de la personne) Avez-vous opté pour des voies alternatives ? (sexologie, travail social, orientation scolaire et professionnelle? Formation clinique para-universitaire?) (aménagement d'un équilibre psychique par une stratégie de dissonance cognitive. cf. Théorie de Festinger)
- 2) Quel sens cette expérience prend-t-elle pour vous? Comment cette expérience s'inscrit-elle dans votre vie, dans votre cheminement personnel? D'après vous, y a-t-il une raison pour cette expérience? Aujourd'hui, que représente cette expérience pour vous? (sens que la personne donne à cette expérience, explication personnelle de la survenue de cet événement)
- 3) Feriez-vous les choses autrement si vous pouviez le refaire? (regrets, souhaits, leçons à tirer de cette expérience)
- 4) Comment vous sentiez-vous à l'idée de participer à cette recherche? (exploration de l'intensité de l'expérience vécue, possibilité de ressentir un « complexe » ou de la honte d'avoir échoué?)

APPENDICE C

<p>Monsieur [I.], c'est un homme très chaleureux, on sentait qu'il avait à cœur les projets des étudiants, il prenait soin de nous, de chaque étudiant qu'il avait sous ses ailes</p>	<p>J. dit que Monsieur [I.] était un homme très chaleureux, qui prenait à cœur les projets de ses étudiants, qu'il prenait soin d'eux, chaque étudiant qu'il avait pris sous son aile.</p>	<p>RO, Représentation des professeurs, Description de l'objet idéalisé Janelle nous décrit son objet idéalisé : chaleureux, qui a ses étudiants à cœur, qui les prend sous son aile... Image d'un prof idéalisée, qui se comporte en véritable mère-poule et qui couve ses étudiants.</p>
<p>il voulait que je poursuive, que je sois acceptée, il n'y avait pas de problème, même si mes notes n'étaient pas très élevées, ma moyenne, c'était 3.4</p>	<p>J. nous explique comment Monsieur [I.] voulait qu'elle poursuive, qu'elle soit acceptée et que pour lui, ses notes ne représentaient pas de problème.</p>	<p>RO, Représentation des professeurs, Description de l'objet idéalisé Janelle parle de la façon dont Monsieur [I.] voulait qu'elle poursuive et qu'elle soit acceptée. Il y a ici peut-être une projection sur l'objet idéalisé de son propre désir d'être acceptée malgré ses notes. Il semblerait que son espoir d'être acceptée était relayé par le prof qui l'encourageait et qui voulait qu'elle soit acceptée. Elle dit que pour lui, ses notes ne représentaient pas un problème. On comprend mieux comment son espoir s'est développé.</p>

APPENDICE D

ÉTAPES TEMPORELLES

1) Cheminement au Cégep

- prise de contact avec le domaine au plan théorique,
- projection dans le bac en psycho : développement personnel,

2) Cheminement au bac

- prise de contact avec le milieu universitaire : choc et décalage d'avec les attentes, manque d'identification avec les cours théoriques, tronc commun : obligée de joncher dans les sciences, décalage entre le contenu des cours et la psychothérapie,
- découverte de la psychologie humaniste et récupération de la crise, soulagement,

3) Perception du doctorat

- projection dans le doc suite à la découverte de la psychologie humaniste,
- projection dans le doc : rapprochement physique

4) Démarches concrètes pour le doc

- ACTIONS CONCRÈTES : rencontre avec des profs dans le but de collaborer sur des projets de recherche, informe le prof ciblé du changement de ses intérêts, prendre un cours avec un prof ciblé, implication dans un lab de recherche,
- APPLICATION : début du processus en fin de deuxième année, aide d'un mentor pour favoriser sa candidature, réflexion sur ses intérêts et ses attentes vis-à-vis d'un directeur, utilise les ressources disponibles (monitorat), définition d'un sujet de thèse comme une synthèse de plusieurs sphères de sa vie, déroulement du processus de l'UQTR, acceptation par une prof de l'UQTR, curieuse des intérêts de recherche de la prof, rencontre des profs et réfléchit à son projet de recherche, rencontre avec une prof débutante, contenu de sa rencontre, deuxième entrevue et exercice périlleux, état d'esprit dans les démarches,
- ALÉAS : messages contradictoires, identification d'une lacune,

5) État du self par rapport à la demande

- confiance en sa candidature, sentiment majoritaire d'être acceptée, « prête à tout » : dans les starting blocks, très proche du doc,
- contexte porteur : le mentor soutient et encourage le sujet, le mentor tente d'influencer la décision,
- confiante et interprétation d'indices, espoir suscité par les indices, l'affaire est dans le sac, indices positifs et section élogieuse, interprétation des signes,
- appréhension au sortir de la deuxième entrevue, épreuve de réalité : intégrer la possibilité d'un refus,
- scénario imaginaire : compenser ses « désavantages » par de l'exp clinique,

6) Annonce du refus

- respect, en face à face,

7) Réaction émotive face au refus

- refus de l'UQTR : réponse en concordance avec ses attentes,
- refus de l'UQÀM : catastrophe, discordance d'avec les attentes, tombée des nues,
- description des émotions : pleurs, pas de mots, sentiment de trahison compte tenu des efforts fournis,
- blessure narcissique, blessure narcissique et échec, honte,
- impuissance, pas d'explication rationnelle, absence de critères objectifs, âne qui court après la carotte,

8) Entourage

- entourée de doctorants heureux, exacerbation de la blessure narcissique face aux pairs acceptés,
- annonce du refus à l'entourage, parents ne comprennent pas les enjeux,
- conjoint conserve une image intacte du sujet, conjoint gardien de l'image d'intervenante,
- support de l'entourage, support de la part du réseau social externe,

9) Gestion du refus

- interprétation du refus : décalage d'images, manque de connaissances de la psychanalyse et manque de précision du sujet de recherche, raisons qui appartiennent à la prof, entière responsabilité et isolement, explication personnelle : trop jeune,
- critique du processus, UQÀM : être « choisie », interprétation du refus : niveau plus personnel, incapacité de l'institution à mettre en place des critères objectifs et transparents, recette qui ne fonctionne pas,
- MÉDIATION réponse négative par le self : processus de réflexion et de remise en question, livres au placard, recomposer, livres au placard et faire le vide, processus de distanciation et de digestion, ouverture possible : prendre des cours libres

10) Période qui suit le refus

- travail dans le lab en psycho,
- incertitude quant à ses capacités, métabolisation de la réponse négative et hallucination du désir,

11) Éléments de réparation

- travail qui confirme la vocation : éventail de possibilités,
- rencontre avec le mentor, où le sujet prend connaissance de l'ampleur des encouragements de son mentor, plan B, surprise des figures objectales vis-à-vis de son refus, fantasme réparateur,

- encouragement des figures objectales,
- cours libres : réduction du décalage entre l'image d'elle-même et celle perçue par la prof, pairs étudiants libres qui servent de modèle
- perspective d'un sujet de recherche mieux adapté aux attentes de la prof,
- quête de sens, que cette expérience lui apprenne quelque chose et qu'elle en sorte grandie, davantage confiance en elle,
- participer à la recherche : faire des liens nouveaux (niveau métaépistémologique),

12) Mécanismes favorisant le deuil

- regard sur le passé : constatation de ses limites dans le passé
- rationalisation psychanalyse = culture,

13) Aléas du deuil

- pire échec de sa vie, plus grand échec, regret vis-à-vis 1^{er} processus, sentiment d'injustice,
- crise existentielle en pleine phase de reconstruction,
- étudiante libre = statut flou, étudiante libre = à la frontière de deux mondes, étudiante libre = honte,
- deuil inachevé,

14) Issue du deuil

- connaître les différentes approches en psycho,
- capacité d'empathie pour la prof,
- capacité à investir un plan B,
- héritage du deuil : se sortir de situations difficiles, découverte de ressources personnelles,
- acceptation, travail de deuil accompli, en paix avec la décision,

15) Démarches concrètes 2^{ème} tentative

- ACTIONS CONCRÈTES : cours libre avec la prof, rencontrer la prof pour que sa candidature corresponde à ses attentes,
- APPLICATION : utilisation de l'apprentissage du premier processus,
- ALÉAS : crainte d'un éventuel 2^{ème} refus et balises de protection, craintes et nouvelle perspective, balises, crainte que les profs ne voient pas sa passion,

16) Ouverture possible

- plan B

APPENDICE E

NOM DE LA CATÉGORIE	Esquisse du projet vocationnel (1)
Emplacement	A. Le projet vocationnel
Mots clés	Étude, flou, jeunesse
Réurrence (validation)	Tous les participants.

DÉFINITION (DANS LA THÈSE)

1. Esquisse du projet vocationnel

Au stade précoce de son développement vocationnel, le futur psychologue, à l'instar d'un artiste peintre, esquisse les traits de son projet. Sa palette est aux couleurs de l'enfance. Sa vocation s'enracine dans son vécu. Il a parfois occupé une place d'aidant auprès des membres de sa famille et développé une grande sensibilité envers les autres. À l'adolescence, il perpétue ce rôle. Il s'informe, lit et se transforme en apprenti psychologue, mettant en pratique ses connaissances avec le matériel qui lui tombe sous la main : ses parents, ses amis, des personnes qui croisent son chemin. Prenant conscience de ses capacités à exercer ce métier, son désir se renforce. Il forge alors des plans pour son avenir professionnel. Des figures significatives modèlent ou guident son rêve.

UNITÉS DE SIGNIFICATION REGROUPÉES DANS CETTE CATÉGORIE

- 1.1 Racines de la vocation
- 1.2 Des expériences d'entraide précoces
- 1.3 Projection dans le métier de psychologue
- 1.4 Influence des figures significatives

PROPRIÉTÉS

- catégorie-séquence : décrit les premiers temps de la construction du projet vocationnel;
- floue : les contours de la vocation sont encore flous, le sujet sent que c'est ce genre de métier qui l'attire, mais pour le moment c'est très grossier, voir caricatural;
- survient dans les 1ers temps, la jeunesse du sujet et de sa vocation;
- précède les 1ères démarches d'orientation concrètes en psychologie;
- voit les premiers essais, les tentatives, les premiers pas comme thérapeute, aidant, psychologue.

RÉFÉRENCES

- Aldrige, J. (2006). The experiences of children living with and caring for parents with mental illness. *Child Abuse Review*, 15, 79 - 88.
- Antonio, L. (2004). The influence of friendship groups on intellectual self-confidence and educational aspirations in college. *The Journal of Higher Education*, 75(4), 446 – 471.
- Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient* (3^{ème} éd.). Paris : Dunod.
- Archer, J. et Rhodes, V. (1993). The grief process and job loss : A cross-sectional study. *British Journal of Psychology*, 84, 395 – 410.
- Arènes, J. et Sarthou-Lajus, N. (2005). *La défaite de la volonté. Figures contemporaines du destin*. Paris : Seuil.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college?* San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Bacqué, M.-F. (2002). *Apprivoiser la mort*. Paris : Odile Jacob.
- Bacqué, M.-F. et Hanus, M. (2000). *Le deuil*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bachelor, A. et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Baker, D. B. et Benjamin, L. T. (2000). The affirmation of the scientist-practitioner : A look back at Boulder. *American psychologist*, 55(2), 241 – 247.

- Balaudé, J.-F. (1997). La part de l'homme. In C. Chalier (Ed.), *Le destin : défi et consentement* (pp. 19-33). Paris : Éditions Autrement.
- Balier, C., Ferry-Druenne, M. et Gognalons-Caillard, M. (1976). Vieillesse individuelle, vieillissement social : pour une approche dynamique de la pathologie de la sénescence. *Cahiers de la Fondation Nationale de Gérontologie*, 4, 130 - 153.
- Bancroft, J. (1979). Crisis intervention. In S. Bloch (Ed.), *An introduction to the psychotherapies* (2nd ed.) (pp. 113 – 132). New York, NY : Oxford University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological review*, 84(2), 191 – 225.
- Barnett, R. (1996). Being and becoming : a student trajectory. *International journal of lifelong education*, 15(2), 72 – 84.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham : Society for research into higher education.
- Beaulieu, S. (2006). Le règlement sur le doctorat : c'est chose faite! *Psychologie Québec*, 24, 7.
- Bee, H. (1997). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain* (F. Gosselin et F. Gileau, trad.). St-Laurent : ERPI. (Original publié 1994)
- Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W., Swidler, A. et Tipton, S. (1985). Finding oneself, In R. Bellah, R. Madsen, W. Sullivan, A. Swidler et S. Tipton (Eds.), *Habits of the heart. Individualism and commitment in American life* (pp. 55 – 84). Berkeley, CA : University of California Press.

- Bollas, C. (1996). *Les forces de la destinée* (A. Weil, trad.). Paris : Calmann Lévy. (Original publié 1989)
- Bonanno, G. A., Papa, A., et O'Neill, K. (2001). Loss and human resilience. *Applied and preventive psychology*, 10, 193 – 206.
- Bordin, E. S., Nachmann, B. et Segal, S. J. (1963). An articulated framework for vocational development. *Journal of counseling psychology*, 10(2), 106 – 117.
- Bordin, E. S. (1990). Psychodynamic model of career choice and satisfaction. In D. Brown et L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2ème éd.) (pp. 102 – 144). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Boszormenyi-Nagy, I. et Spark, G. M. (1973). *Invisible loyalties*. New York, NY : Harper et Row.
- Boudreau, C. et Arsenault, A. (1994). La recherche qualitative : une méthodologie différente, des critères de scientificité adaptés. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 10, 121 – 137.
- Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet* (2ème éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2007, 20 septembre). *Allers et retours des préoccupations vocationnelles*. [Page Web] Accès : <http://snv.free.fr/jv069boutinet.htm>
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds. *British Journal of Psychiatry*, 130, 201 – 210.
- Bowlby, J. (1984). *Attachement et perte, volume 3. La perte. Tristesse et dépression* (D. Weil, trad.). Paris : Presses universitaires de France. (Original publié 1973)

- Brétecher, P. L. (1991). La rupture intérieure. *Santé mentale au Québec*, XVI(2), 219–236.
- Brill, A. A. (1976). Selection of vocations. In R. Brill (Ed.), *Basic principles of psychoanalysis* (pp. 265 – 287). Garden City, NY : Doubleday et Company. (Original publié 1949)
- Brim, G. (1988). Losing and winning. *Psychology today*, 22(9), 48 – 52.
- Broadhurst, A. (1974). Reliability of interview in selecting students for postgraduate study in clinical psychology. *Psychological reports*, 34, 819 – 825.
- Brooks, R. (2007). Friends, peers and higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 28(6), 693 – 707.
- Bujold, C. E. (1989). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Bujold, C. E. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches* (2^{ème} éd.). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Burton, A. (1975). Therapist satisfaction. *The American Journal of Psychoanalysis*, 35, 115 – 122.
- Cabestan, P. (2007). Intentionnalité. In J.-P. Zarader (Ed.), *Dictionnaire de la philosophie* (p. 299). Paris : Ellipses.
- Castarède, M.-F. (1999). L'entretien clinique à visée de recherche. In C. Chiland (Ed.), *L'entretien clinique* (7^{ème} éd.) (pp. 118 - 145). Paris : Presses Universitaires de France.

- Castarède, M.-F. (2002). L'élation narcissique. In A. de Mijolla (Ed.), *Dictionnaire international de psychanalyse* (p. 503). Paris : Calmann-Lévy.
- Chasseguet-Smirgel, J. (1973). Présentation du rapport sur l'idéal du moi. *Revue Française de Psychanalyse*, 37(4), 709 – 734.
- Chauchat, H. (1985). L'entretien de recherche. In H. Chauchat (Ed.), *L'enquête en psycho-sociologie* (pp. 143-178). Paris : Presses Universitaires de France.
- Chemers, M. M., Hu, L.-T. et Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of educational psychology*, 93(1), pp. 55 – 64.
- Chickering, A. W. et Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Christiansen, C. H. (1999). Defining lives : occupation as identity. An essay on competence, coherence and the creation of meaning. *American Journal of Occupational Therapy*, 53(6), 547 - 558.
- Commission des universités sur les programmes, (1999). *Les programmes de psychologie, de psychoéducation et de sexologie dans les universités du Québec*. Accès le 11 février 2008, depuis le site Internet de la Conférence des recteurs et des principaux de l'université du Québec (CRÉPUQ) : <http://www.crepuq.qc.ca/spip.php?article133&lang=fr>
- Corvez, M. (1961). *La philosophie de Heidegger*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cross, S. et Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human development*, 34, 230 – 255.

- Davidson, W. B., Bromfield, J. M. et Beck, H. P. (2007). Beneficial academic orientations and self-actualization of college students. *Psychological reports*, 100(2), 604 – 612.
- De Romilly, F. (1997). *La tragédie grecque*. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Vaney Olvey, C., Hogg, A. et Count, W. (2002). Licensure requirements : Have we raised the bar too far? *Professional psychology : Research and practice*, 33(3), 323 – 329.
- Décreau, L. (2005). *Des génies et des saints. Les chemins de la vocation*. Paris : Plon.
- Di Mola, M. A. (2000). *Being fired : Presentation of the self in re-employed healthcare executives*. Thèse de doctorat en gestion et administration publique, George Washington University.
- DiCaccavo, A. (2002). Investigating individual's motivations to become counselling psychologists : The influence of early caretaking roles within the family. *Psychology and psychotherapy : theory, research and practice*, 75, 463 – 472.
- Disney, W. (Producteur) (1940). *Fantasia* [Film d'animation]. États-Unis d'Amérique : Walt Disney Productions.
- Eddy, B., Lloyd, P. J. et Lubin, B. (1987). Enhancing the application to doctoral professional programs : Suggestions from a national survey. *Teaching of psychology*, 14(3), 160 – 163.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité* (J. Nass et C. Louis-Combet, trad.). Paris : Flammarion. (Original publié 1968)
- Farber, A. J. et Kuchynka, S. J. (1990). An interdepartmental workshop for students denied admission to competitive programs. *Journal of college student development*, 31, 460 – 461.

- Forner, Y. (2001). À propos de l'indécision. *Carriérologie*, 8, 214 – 231.
- France, K. (1990). Crisis theory and the philosophy of crisis intervention. In K. France (Ed.), *Crisis intervention: A handbook of immediate person-to-person help* (2nd ed.) (pp. 3 – 24). Springfield, IL : Charles C Thomas Publisher.
- Frankl, V. E. (1969). *The will to meaning. Foundations and applications of logotherapy*. London : Souvenir Press.
- Frankl, V. E. (1988). *Découvrir un sens à sa vie avec la logothérapie* (C. J. Bacon, trad.). Montréal : Les éditions de l'homme.
- Freud, A. (2001). *Le Moi et les mécanismes de défense* (A. Berman, trad.). Paris : Presses Universitaires de France. (Original publié 1946)
- Freud, S. (1988). Deuil et mélancolie, In A. Bourguignon, P. Cotet, J. Laplanche (Ed), *Œuvres complètes XIII - Textes publiés entre 1914-1915* (J. Altounian, A. Bourguignon, P. Cotet, P. Haller, D. Hartmann, R. Lainé, J. Laplanche, A. Ruazy, F. Robert, trad.) (pp. 261 – 278). Paris : Presses Universitaires de France. (Original publié 1915)
- Freud, S. (2005). Pour introduire le narcissisme. In A. Bourguignon, P. Cotet, J. Laplanche, (Ed.), *Œuvres complètes XII - Textes publiés entre 1913-1914* (J. Altounian, A. Bourguignon, P. Cotet, P. Haller, D. Hartmann, R. Lainé, J. Laplanche, A. Ruazy, F. Robert, trad.) (pp. 217 – 245). Paris : Presses Universitaires de France. (Original publié 1914)
- Fussell, R. W. et Bonney, W. C. (1990). A comparative study of childhood experiences of psychotherapists and physicists : Implications for clinical practice. *Psychotherapy*, 27(4), 505 – 512.

- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme méthode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-364). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Glickauf-Hughes, C. et Mehlman, E. (1995). Narcissistic issues in therapists : Diagnostic and treatment considerations. *Psychotherapy*, 32(2), 213 – 221.
- Goldberg, C. (1986). *On being a psychotherapist*. New York, NY, et London : Gardner Press.
- Goldberg, L. R. (1977). Admission to Ph. D. program in the department of psychology at the University of Oregon. *American psychologist*, 32, 663 – 668.
- Gottfredson, L. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation. In S. D. Brown et R. W. Lent (Eds.), *Career choice and development* (pp. 71 – 100). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Gourinat, J.-B. (2003). Libre-arbitre. In J.-C. Tamisier (Ed.), *Grand Dictionnaire de la philosophie* (p. 473). Paris : Larousse.
- Grand dictionnaire terminologique. (2009, 25 octobre). *Persévération psychologique*. [Page Web] Accès : http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp
- Granier, J. (2002). *Le combat du sens*. Paris : Les éditions du Cerf.
- Green, A. (1976). Un, autre, neutre : valeurs narcissiques du même. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 13, 37 – 79.

- Green, A. (1983). *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Grote, C. L., Robiner, W. N., et Haut, A. (2001). Disclosure of negative information in letters of recommendation : Writers' intentions and readers' experiences. *Professional psychology : Research and practice*, 32(6), 655 – 661.
- Grunberger, B. (2003). *Le narcissisme*. Paris : Éditions Payot et Rivages (Original publié en 1971).
- Guba, E. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17 – 27). Newbury Park, CA : Sage publications.
- Guy, J. D. (1987). *The personal life of the psychotherapist*. New York, NY : John Wiley and sons.
- Hall, D. T. et Chandler, D. E. (2005). Psychological success : When the career is a calling. *Journal of organizational behavior*, 26, 155 – 176.
- Hamel, H., Tremblay, D. et Turgeon, L. (1995). Aux prises avec le contingentement universitaire : une étude phénoménologique. *Revue Québécoise de Psychologie*, 16(1), 25 – 37.
- Hanus, M. (1994). *Les deuils dans la vie*. Paris : Maloine.
- Henry, W. E. (1966). Some observations on the lives of healers. *Human development*, 9, 47 – 56.
- Hill, C. E., Charles, D. et Reed, K., G. (1981). A longitudinal analysis of changes in counseling skills during doctoral training in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 28(5), 428 – 436.

- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices : A theory of vocational personalities and work environments* (3ème éd.). Odessa, FL : Psychological Assessment Resources. (Original publié 1973)
- Horney, K. (1991). Alienation from the self. In K. Horney (Ed.), *Neurosis and human growth. The struggle toward self-realization*. (pp. 155-175). New York, NY : W. W. Norton. (Original publié 1950)
- Houde, R. (1999). Daniel J. Levinson. L'évolution de la structure de vie. In R. Houde (Ed.), *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte* (3ème éd.) (pp. 117 – 169). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Huteau, M. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 11(2), 107 – 125.
- Ingram, R. E. et Zurawski, R. (1981). Choosing clinical psychologists: An examination of the utilization of admissions criteria. *Professional psychology*, 12(6), 684 – 689.
- Jacobson, E. (1975). *Le soi et le monde objectal*. (A.-M. Besnier, trad.). Paris : Presses Universitaires de France. (Original publié 1964)
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 357 – 378). Paris : Presses Universitaires de France.
- Johnson, W. B. et Campbell, C. D. (2002). Character and fitness requirements for professional psychologists: Are there any? *Professional psychology: Research and practice*, 33(1), 46 – 53.
- Johnson, W. D. K. (1991). Predisposition to emotional distress and psychiatric illness amongst doctors : The role of unconscious and experiential factors. *British Journal of Medical Psychology*, 64, 317 – 329.

- Joule, R.-V. (1993). La théorie de la dissonance cognitive. In R. J. Vallerand et E. E. Hill (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 401 – 433). Laval : Éditions Études Vivantes.
- Kernberg, O. (1976). Narcissisme normal et narcissisme pathologique. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 13, 181 – 204.
- Klein, M. (1992). *Envie et gratitude* (V. Smirnoff, S. Aghion et M. Derrida, trad.). Paris : Gallimard. (Original publié 1957)
- Klein, M. (2004). Le deuil et ses rapports avec les états maniaco-dépressifs. In M. Klein (Ed.), *Deuil et dépression* (M. Derrida, trad.) (pp. 75 – 134). Paris : Petite bibliothèque Payot. (Original publié 1939)
- Klein, M. et Riviere, J. (1968). *L'amour et la haine, le besoin de réparation* (A. Stronck, trad.). Paris : Payot. (Original publié en 1953)
- Kohut, H. (1974). *Le Soi. La psychanalyse des transferts narcissiques* (M. A. Lussier, trad.). Paris : Presses Universitaires de France. (Original publié en 1971)
- Kotrlik, J. W. et Harrison, B. (1989). Career decision patterns of high school seniors in Louisiana. *Journal of vocational education research*, 14(2), 47 – 65.
- Krau, E. (1997). *The realization of life aspirations through vocational careers*. Westport, CT : Praeger.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York, NY : McMillan publishing company.
- Lackie, B. (1983). The families of origin of social workers. *Clinical Social Work Journal*, 11(4), 309 – 322.

- Lafrenaye, Y. (1994). Les attitudes et le changement des attitudes. In R. Vallerand (Ed.), *Les fondements de la psychologie sociale* (pp. 327 – 405). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Lalande, A. (2002). Existentialisme. In A. Lalande (Ed.), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (pp. 319 – 320). Paris : Presses Universitaires de France. (Original publié 1926)
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365 - 389). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1998). *Vocabulaire de la psychanalyse* (2ème éd.). Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France. (Original publié 1967)
- Lazarus, R. S. (1991). Psychological stress in the workplace. *Journal of social behavior and personality*, 6(7), 1 – 13.
- L'Écuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi, de l'enfance à la vieillesse*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Le Poulichet, S. (2001). Le concept de narcissisme. In J.-D. Nasio (Ed.), *Enseignement de 7 concepts cruciaux de la psychanalyse* (pp. 75 – 105). Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Lebovici, S. (1983). Genèse de la relation objectale chez l'enfant. In S. Lebovici (Ed.), *Le nourrisson, la mère et le psychanalyste. Les interactions précoces*. (pp. 18 – 39). Paris : Païdos/Le Centurion.
- Lecomte, C. et Richard, A. (1999). La psychothérapie humaniste-existentielle d'hier à demain : épilogue. *Revue Québécoise de Psychologie*, 20(2), 189 – 205.

- Lecomte, C., Savard, R., Drouin, M.-S. et Guillon, V. (2004). Qui sont les psychothérapeutes efficaces ? Implications pour la formation en psychologie. *Revue Québécoise de Psychologie*, 25(3), 73 – 102.
- Leiper, R. et Casares, P. (2000). An investigation of the attachment organization of clinical psychologists and its relationship to clinical practice. *British Journal of Medical Psychology*, 73, 449 – 464.
- Lepage, L. et Letendre, R. (1998). L'intervention de manifestations contre-transférentielles dans le déroulement de la recherche : réflexions sur une pratique et exemples. *Recherches qualitatives*, 18, 51 - 76.
- Levinson, D. J. (1979). *The seasons of a man's life*. New York, NY : Knopf.
- Lewis, R. A. et Gilhousen, M. R. (1981). Myths of career development : a cognitive approach to vocational counseling. *The personal and guidance journal*, 59, 296 - 299.
- Lips-Wiersma, M. (2002). Analysing the career concerns of spiritually oriented people : lessons for contemporary organizations. *Career development international*, 7, 385 - 397.
- Lussier, A. (2006). *La gloire et la faute. Essai psychanalytique sur le conflit qui oppose narcissisme et culpabilité*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- McCracken, G. (1988). The long interview. *Qualitative research methods*, 13, 16 - 19.
- McKee-Ryan, F. M., Song, Z., Wanberg, C. R. et Kinicki, A. J. (2005). Psychological and physical well-being during unemployment : A meta-analytic study. *Journal of Applied Psychology*, 90(1), 53 – 76.

- Maffesoli, M. (2000). *L'instant éternel. Le retour du tragique dans les sociétés postmodernes*. Paris : Denoël.
- Mahler, M. (1973). *Psychose infantile. Symbiose humaine et individuation* (P. et J. Leonard, trad.). Paris : Payot.
- Mandeville, L. (2004). Innover pour mieux former : Élaboration du D. Ps. de l'Université de Sherbrooke. *Revue québécoise de psychologie*, 25(3), 151 – 174.
- Mannheim, B. et Seger, T. (1993). Mother's occupational characteristics, family position and sex role orientation as related to adolescent's work values. *Youth and society*, 24, 276 – 298.
- Margel, S. (2002). *Destin et liberté. La métaphysique du mal*. Paris : Galilée.
- Mariani-Zini, F. (2003). Libre-arbitre. In J.-C. Tamisier (Ed.), *Grand Dictionnaire de la philosophie* (p. 473). Paris : Larousse.
- Marineau, R. F. (2004). Formation à la psychologie professionnelle : Perspectives et défis. *Revue québécoise de psychologie*, 25(3), 175 – 192.
- Marro, C. et Vouillot, F. (1991). Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20(3), 303 – 323.
- Maslow, A. H. (1978). *Vers une psychologie de l'être* (Mesrie-Hadesque, trad.). Paris : Fayard. (Original publié 1972)
- May, R. (1971). *Amour et volonté* (L. Dile, trad.). Paris : Éditions Stock. (Original publié 1969)

- Mayne, T. J., Norcross, J. C. et Sayette, M. A. (1994). *Insider's guide to graduate programs in clinical psychology*. 1994/1995 edition. New York, NY : Guilford Press.
- Mayne, T. J., Norcross, J. C. et Sayette, M. A. (2006). *Insider's guide to graduate programs in clinical psychology*. 2006/2007 edition. New York, NY : Guilford Press.
- Miller, A. (1983). *Le drame de l'enfant doué. À la recherche du vrai soi*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Milton, J. (2002). *The road to malpsychia. Humanistic psychology and our discontents*. San Francisco, CA : Encounter Books.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Nasio, J.- D. (2005). *Le fantasme*. Paris : Éditions Payot et Rivages.
- Neff, W. S. (1985). Psychoanalytic theories of work behavior. In W. S. Neff (Ed.), *Work and human behavior* (3rd ed.) (pp. 89 – 101). New York, NY : Aldine publishing company.
- Neimeyer, R. A. (2000). Searching for the meaning of meaning : Grief therapy and the process of reconstruction. *Death studies*, 24, 541 – 558.
- Niedenthal, P. M., Cantor, N. et Kihlstrom J. F. (1985). Prototype Matching : A Strategy for Social Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(3), 575 – 584.
- Nolen-Hoeksema, S. et Larson, J. (1999). *Coping with loss*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum associates publishers.

- Norcross, J. C., Kohout, J. L. et Wicherski, M. (2005). Graduate study in psychology. *American psychologist*, 60, 959 – 975.
- O'Brien, K. M. et Fassinger, R. E. (1993). A causal model of the career orientation and career choice of adolescent women. *Journal of counseling psychology*, 40, 456 – 469.
- Ochberg, R. L. (1986). College dropouts : The developmental logic of psychosocial moratoria. *Journal of youth and adolescence*, 15(4), 287 – 302.
- Oppenheimer, A. (2000). Imago parentale idéalisée. In A. de Mijolla (Ed.), *Dictionnaire international de psychanalyse* (p. 796). Paris : Calmann-Lévy.
- Paillé, P. (1996). Validité en recherche qualitative. In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 265). Paris : Armand Colin.
- Paillé P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pansart-Tarnero, M.-C. (1997). La densité de l'enfance. In C. Chalier (Ed.), *Le destin : défi et consentement* (pp. 154 - 166). Paris : Éditions Autrement.
- Parkes, C. M. (1987). *Bereavement* (2nd ed.). Madison, CT : International Universities Press.
- Parkes, C. M. et Weiss, R. S. (1983). *Recovery from bereavement*. New York, NY : Basic Books.
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students : Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

- Pelletier, D., Noiseux, G. et Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs.
- Peterson, C. et Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression : Theory and evidence. *Psychological review*, 91(3), 347 – 374.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Genève : Éditions Gonthier.
- Pirès, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113 - 169). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Poirier, M. (2007). La crise dans tous ses états. In S. Larose et M. Fondaire (Eds.), *Détresse psychologique en situation de crise* (pp. 19 – 49). Outremont : Éditions Québecor.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173 - 209). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Proust, F. (1997). Les pauses du destin. In C. Chalier (Ed.), *Le destin : défi et consentement* (pp. 48 – 62). Paris : Éditions Autrement.
- Rehfuss, M. C. (2003). Vocational identity at work : Mediating between essence and occupation. *The career development quarterly*, 51, 291 – 295.
- Rem, R. J., Oren, E. M. et Childrey, G. (1987). Selection of graduate students in clinical psychology : Use of cutoffs scores and interviews. *Professional psychology*, 18(5), 485 – 488.

- Revel, J.-F. (1994). *Histoire de la philosophie occidentale*. Paris : NiL Éditions.
- Rivière, B. (1996). *Le décrochage au collégial. Le comprendre et le prévenir*. Laval : Beauchemin.
- Rivière, B. (2008). Le sentiment d'impuissance en relation d'aide. *Revue québécoise de Gestalt*, 11, 109 – 120.
- Roberts, A. R. (2005). Bridging the past and present to the future of crisis intervention and crisis management. In A. R. Roberts (Ed.), *Crisis intervention handbook : Assessment, treatment and research*, (3rd ed.) (pp. 3 – 34). New York, NY : Oxford University Press.
- Roe, A. (1966). *The psychology of occupations* (7ème éd.). New York : John Wiley et sons. (Original publié 1956)
- Rogers, C. R. (1951). A theory of personality and behavior. In C. R. Rogers (Ed.), *Client-centered therapy* (pp. 481 - 533). Boston, MS : Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. R. (1996). *Le développement de la personne* (E. L. Hébert, trad.). Paris : Dunod. (Original publié 1961)
- Rogers, C. R. et Kinget, G. M. (1969). *Psychothérapie et relations humaines* (G. M. Kinget, trad.) (4^e éd. rév.). Louvain : Publications universitaires de Louvain.
- Rønnestad, M. H. et Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist : Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30, 5 – 44.
- Rosolato, G. (1976). Le narcissisme. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 13, 7 – 36.

- Rulla, L. M., (2002). Esquisse d'une anthropologie : éléments dynamiques fondamentaux, In L. M. Rulla (Ed.), *Anthropologie de la vocation chrétienne. Bases interdisciplinaires*. (G. Dionne, trad.) (pp. 115 - 148). Outremont : Les Éditions Carte blanche.
- Safer, M. A., Bonanno, G. A. et Field, N. P. (2001). "It was never that bad": Biased recall of grief and long-term adjustment to the death of a spouse. *Memory*, 9(3), 195 – 204.
- St-Arnaud, Y. (1982). *La personne qui s'actualise*. Chicoutimi : Gaëtan Morin Éditeur.
- Sandler, J. et Rosenblatt, B. (1962). The concept of the representational world. *The psychoanalytic study of the child*, 17, 128 – 145.
- Savoie, A., Brunet, L., Chiocchio, F. et Viens, J. (2004). Des psychologues pour le troisième millénaire : le défi universitaire. *Revue québécoise de psychologie*, 25(3), 31 – 55.
- Savoie-Zajc, L. (1996a). Acceptation interne (critère d'). In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 9). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (1996b). Cohérence interne (critère de). In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 25). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (1996c). Journal de bord. In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 116 - 117). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (pp. 293 - 316). Ste-Foy : Les presses de l'Université du Québec.

- Scelles, R. (2004). Réflexions autour du double fraternel. *Imaginaire et Inconscient*, 14, 71 - 82.
- Schlanger, J. (1997). *La vocation*. Paris: Éditions du Seuil.
- Schultheiss, D. E. P., Kress, H. M., Manzi, A. J. et Glascock, J. M. J. (2001). Relation influences in career development: A qualitative inquiry. *The counselling psychologist*, 29, 216 – 241.
- Seca, J. – M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Sessions, M. W. (1986). Influence of Parentification on Professional Choice and Interpersonal Style. *Dissertation Abstracts International*, 47, 5066. Accès le 22 novembre 2007, depuis le site Internet ProQuest : <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=4&did=752289171&SrchMode=2&sid=3&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1261523779&clientId=13816>
- Skovholt, T. M. et Ronnestad, M. H. (1992). *The evolving professional self : Stages and themes in therapist and counselor development*. New York, NY : John Wiley and sons.
- Smart, J. C., Feldman, K. A. et Ethington, C. A. (2000). *Academic disciplines. Holland's theory and the study of college students and faculty*. Nashville, TN : Vanderbilt University Press.
- Smith, K. (2005). Review of Insider's guide to graduate programs in clinical psychology, 2004/2005 edition. *Psychologie canadienne*, 46(2), 113 – 144.
- Société canadienne de psychologie (2007). *Répertoire des programmes d'études supérieures des départements de psychologie du Canada*. Accès le 5 février 2008, depuis le site Internet de l'Association Canadienne de Psychologie : <http://www.cpa.ca/etudiantsenpsychologie/repertoiredesprogrammesdetudessuperieures/>

- Sommers, V. S. (1956). Vocational choice as an expression of conflict in identification. *American Journal of Psychotherapy*, 10, 520 – 535.
- Spurling, L. et Dryden, W. (1989). The self and the therapeutic domain. In W. Dryden and L. Spurling (Eds.) *On becoming a psychotherapist* (pp. 191 – 214). London : Tavistock.
- Stevens, M. J. (1981). Personality evaluation of doctoral applicants. *Journal of clinical psychology*, 37, 889 – 891.
- Stoppard, J. (2002). Navigating the hazards of orthodoxy: Introducing a graduate course on qualitative methods into the psychology curriculum. *Psychologie Canadienne*, 43(3), 143 – 153.
- Stoup, C. M. et Benjamin, L. T. (1982). Graduate study in psychology. *American psychologist*, 37(11), 1186 – 1202.
- Super, D. E. (1964). *La psychologie des intérêts*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Super, D. E., Crites, J. O., Hummel, R. C., Moser, H. P., Overstreet, P. L. et Warnath, C. F. (1965). *Vocational development a framework for research*. New York, NY : Teacher College Press, Columbia University.
- Super, D. E., Savickas, M. L. et Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks and associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 121 - 178). San Francisco, CA : Josey-Bass.
- Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, N. et Jordaan, J. P. (1963). Self concepts in vocational development. In D. E. Super (Ed.), *Career development : Self-concept theory. Essays in vocational development* (pp. 1 – 16). New York, NY : College Entrance Examination Board.

- Turner, M. (1974). Goals, values, and life evaluations at the preretirement stage. *Journal of Gerontology*, 29(1), 85 – 96.
- Trice, A. D., Hugues, M. A., Odom, C., Woods, K. et McClellan, C. (1995). The origins of children's career aspirations. *The career development quarterly*, 43, 307 – 322.
- Vaillant, G. E (1992). *Ego mechanisms of defense. A guide for clinicians and researchers*. Washington, DC : American Psychiatric Press.
- Van der Maren, J.-M. (1996). Quantitatif, qualitatif et paradoxes. In J.-M. Van der Maren (Ed.), *Méthodes de recherche pour l'éducation* (pp. 80 - 110). Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Vattimo, G. (1985). *Introduction à Heidegger*. Paris : Les éditions du Cerf.
- Viorst, J. (1986). *Les renoncements nécessaires* (H. Collon, trad.). Paris : Laffont.
- West, M. L. et Keller, A. E. R. (1991). Parentification of the child : A case study of Bowlby's compulsive care-giving attachment pattern. *American Journal of Psychotherapy*, 35(3), 425 – 431.
- Wiese, B. S., Freund, A. M. et Baltes, P. B. (2002). Subjective career success and emotional well-being : Longitudinal predictive power of selection, optimization and compensation. *Journal of vocational behavior*, 60, 321 - 335.
- Winnicott, D. W. (1978). Distorsion du moi en fonction du vrai et du faux « self ». In D. W. Winnicott (Ed.), *Processus de maturation chez l'enfant* (J. Kalmanovitch, trad.) (pp. 115 - 131). Paris : Petite bibliothèque Payot. (Original publié en 1960)

- Winnicott, D. W. (1994). La psychologie de la séparation. In D. W. Winnicott (Ed.), *Déprivation et délinquance* (M. Michelin et L. Rosaz, trad.) (pp. 159 – 162). Paris : Payot. (Original publié 1958)
- Winnicott, D. W. (2004). La préoccupation maternelle primaire. In D. W. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse* (J. Kalmanovitch, trad.) (pp. 285 – 291). Paris : Payot. (Original publié 1956)
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P. et Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings : People's relations to their work. *Journal of research personality*, 31, 21 - 33.
- Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York, NY : Basic Books.
- Young, R. A. et Friesen, J. D. (1992). The intentions of parents in influencing the career development of their children. *The career development quarterly*, 40, 198 – 207.